Año LXIV Diciembre de 1944 Nº 864

EL MONITOR
DE LA
EDUCACIÓN COMÚN

ÓRGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN
MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA

SUMARIO

Dirección y Administración: RODRÍGUEZ PEÑA 935
BUENOS AIRES

LA EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS

Un estudio de la gigantesca máquina educacional de los Estados Unidos requiere un libro voluminoso. En este trabajo, sólo podremos trazar un boceto; pero procuremos que en él queden impresos los rasgos que caracterizan la educación norteamericana, así en su organización como en la filosofía que la sustenta.

Los Estados Unidos pasan ya de la suma de 130 millones de habitantes. Para una población tan grande, asentada en un inmenso territorio, la organización escolar requerida debe ser muy compleja. Así es en verdad; pero si se consideran aquellos términos, extensión y población, en toda su realidad, el organismo administrativo es el más simple que se puede concebir dentro de las garantías de eficiencia.

En presencia de lo que el país ha llegado a ser, resulta maravillosa, como previsión, la medida adoptada al dejar la política pedagógica en manos de cada Estado. La ausencia de un ministro federal de educación es un carácter sorprendente del sistema administrativo escolar. Ni la República ni ningún Estado en particular tiene Ministro de Educación, lo que parece una negación del atributo pedagógico del Estado moderno en otros países del orbe; sin embargo, casi ningún país tiene preocupación tan viva por la enseñanza pública y ninguno gasta más en ella.

La administración escolar de los Estados Unidos comprende los siguientes organismos, a falta de un Ministerio central: en Wáshington, la Oficina de Educación, dentro de la Secretaría del Interior, aunque con la suficiente autonomía para funcionar libremente. La preside un Comisionado de Educación de los Estados Unidos, con quien colaboran Comisionados adjuntos, Jefes de las diversas secciones y Oficiales de las respectivas oficinas. La Oficina de Educación no es en manera alguna un centro directivo; sus funciones son de consejo, de divulgación e iniciativa. Sus publicaciones son muy valiosas como resumen del movimiento escolar de la nación.

En la capital de cada estado existe una Oficina de Educación a cuya cabeza se halla el Comisionado de Educación del Estado o Superintendente de las escuelas, quien preside el Consejo Directivo

de Educación, que discute y resuelve los problemas de política pedagógica del estado. Para la Inspección escolar hay un cuerpo de adjuntos del Superintendente y que llevan este nombre, en los condados y comunas. Se comprende que a estos funcionarios compete el control de la vida educacional local.

El celo social para obtener todas las ventajas que la escuela promete, o porque realice la misión que le es propia, ha creado las más variadas formas de cooperación, que de hecho son también formas de *control escolar,* tales como las asociaciones de padres o patronatos escolares, dignas del más elocuente elogio. Estos patronatos ejercen funciones que van, desde la simple cooperación en el plano de las naturales relaciones del hogar y la escuela, hasta la resolución de graves problemas de disciplina y nutrición infantil, de *confort* y de dignificación profesional.

El estadounidense que corona un doctorado, por ejemplo el de filosofía (Ph. D.) ha ascendido por la escala cuyos peldaños son: el *Kindergarten,* la *Escuela Primaria,* la *Escuela Superior,* el *Colegio* y la *Universidad. El High School* o Escuela Superior, no corresponde exactamente a nuestros colegios secundarios en cuanto al contenido de sus enseñanzas; pero sí como transición, ya que el Colegio (*College*), tiene carácter universitario, aunque no profesional. Del Colegio y con el Diploma de Bachiller, —que no tiene el mismo significado que el que conceden los Institutos de Hispanoamérica— el estudiante ingresa a una escuela facultativa donde en dos, tres, o cuatro años obtiene el título profesional anhelado. Largos lapsos de la vida han quedado entre las aulas del *Kindergarten,* dos años; del *High School,* cuatro años; del *College,* cuatro años, y de la Universidad algunos más.

Las cifras que siguen ilustran e impresionan intensamente: el número de maestros en toda la Unión es de 1.018.000; el número de niños matriculados llega a 25.678.015; el total de estudiantes desde los párvulos hasta las adultos que asisten a toda clase de escuelas, es de 33.000.000. Las escuelas que reciben esa enorme población estudiantil son 241.428. Las pertenencias escolares están valuadas en 12.050.000.000 de dólares, y la nación gasta en enseñanza 2.964.073.024 dólares lo que significa un promedio de aproximadamente 14 dólares por habitante al año. En las escuelas urbanas el promedio de gastos por niño es de 96,18 dólares y en las escuelas rurales 53,31.

Se puede suponer lógicamente que todos los Estados gastan igual suma en educación; ni absoluta ni relativamente es así, por los diversos factores que influyen en esa determinación. En tanto que el

Estado de Nueva York eroga 130 dólares por niño al año, el de Mississippi sólo gasta 30.

El presupuesto de educación de cada estado pesa sobre los fondos de éste, de los condados (divisiones territoriales del Estado) y del municipio.

La proporción que corresponde a cada entidad en los gastos es la siguiente: el estado contribuye con el 17 %; los condados con el 21 % y las comunas con el 62 %.

Las condiciones geográficas, económicas, sociales e históricas determinan los matices más diversos en el régimen educativo de los 48 estados, lo cual está, además, favorecido por la tradicional libertad con que se nutre el sistema escolar yanqui. Y en este aspecto encontramos algo de lo esencialmente norteamericano en la educación, bien que sus antecedentes son ingleses. *Ninguna teoría, sistema o autor engloba a la totalidad de las escuelas de los Estados Unidos.* En una democracia tan libre, todos los sistemas tienen ocasión de ensayo o por lo menos de propaganda. Existen, por tanto, escuelas que encarnan la rutina más empecinada y aquéllas que son verdaderas y hermosas anticipaciones de lo que será la escuela del porvenir. Pero en general la escuela es progresiva, y las que, directa o indirectamente, están relacionadas con las universidades son verdaderos laboratorios de pedagogía experimental. El contacto con los maestros y directores de esas escuelas y el conocimiento directo de lo que hacen son estímulos sanos que provocan el entusiasmo y la fe. Puede asegurarse que constantemente agregan algo a la existencia pedagógica del país; y en todo caso es seguro que la tendencia ostensible es mejorar los métodos de educación.

El carácter progresivo de la escuela norteamericana es, pues, otro rasgo que por honor a la verdad hay que subrayar.

Las buenas escuelas —¡son tantísimas ellas!— están alerta para recibir las conclusiones de la ciencia de la educación e incorporarlas por lo menos con intención de ensayo. Con semejante actitud, la escuela es como un curso fluvial siempre en marcha, siempre renovándose, aunque sin dar pasos radicales que no sean procedentes cuando la norma es la evolución y no la revolución.

Las asociaciones que promueven el estudio de los problemas pedagógicos son innombrables, y con sus publicaciones y congresos contribuyen eficazmente a la orientación y desarrollo de la educación. La actividad que despliegan es colosal por la extensión y por el acierto. Tres de ellas no pueden dejar de ser recordadas: la *National Education*, la *Progresive Education Association* y la *National Kindergarten Association*, a las cuales dedicaremos especiales cuartillas. Por el momento seguiremos con esta visión panorámica.

El carácter progresivo de la escuela es la traducción pedagógica de la tendencia general del país en todos los aspectos de su vida. Hasta lo que parece más estable y solidificado, que es el régimen democrático, debe modificarse en el decurso del tiempo, según las inspiraciones, circunstancias y necesidades de las épocas. Así lo advierte una hermosa leyenda que, igual que otras, amonesta, advierte y enseña al niño y al ciudadano que visita el grandioso museo de Historia Natural de Nueva York. En las altas paredes de un recinto tal vez consagrado al sentimiento patrio, se leen insinuantes, profundos y bellos pensares, de los cuales copiamos éste que sirve de testimonio a lo dicho: "Una gran democracia debe ser progresiva, de lo contrario pronto dejará de ser grande y aun de ser democracia". (*A great democracy must be progresive or it will soon cease to be great or democracy*).

La escuela, lejos de escaparse de ése que es un verdadero lema de la nación, parece más bien que es la institución que más lo vive, de ahí el devenir incesante en que fluye, adaptándose cada vez más a los resultados de las investigaciones biológicas, psicológicas y sociológicas, sintetizadas por la filosofía.

La escuela en los Estados Unidos forma una completa unidad con la nación, de cuya vida vive, y eso explica su orientación en relación con el mundo. La política de abstencionismo que marcó Wáshington para evitar a su patria complicaciones internacionales, tuvo su corolario pedagógico. La escuela se ocupaba poco de la historia, la geografía y en general de la existencia de los demás países. Por eso la ignorancia respecto de la América Española era completa en el mundo escolar norteamericano. Los reproches a ese estado mental empezaron a producirse bastante tiempo antes de la guerra. La política rooseveltiana, que ha roto la tradición en fuerza de la imposibilidad del aislacionismo en un mundo cuyos intereses se unifican, ha traído también la modificación del frente educacional, y hoy no sólo es estudiado el español y los países que lo hablan aquende el Río Grande, sino que es parte medular del haz de tendencias de la escuela actual educar para la cooperación humana dentro de la paz y la libertad de todos. La nueva generación enriquece su vida espiritual con los soplos de las nobles aspiraciones que llegan de ese Norte, y es seguro que cuando le toque su turno en la dirección de la vida nacional la generación actual hallará cumplida esa política de franca amistad que ha iniciado el presidente Roosevelt.

Pero antes de estudiar particularizadamente las instituciones educativas de los Estados Unidos, conozcamos la filosofía pedagógica que vitaliza su educación. Podemos estudiarla en uno de sus representantes más conspicuos: William H. Kilpatrick.

El nombre de William H. Kilpatrick, si no es evocado tanto como el de Jhon Dewey cuando se nombra *la educación progresiva*, no está menos vinculado a ese movimiento pedagógico estadounidense, al que ha aportado, entre otras muchas luces, el apoyo básico de las últimas conclusiones de las ciencias experimentales, especialmente de la Biología.

La ancianidad venerable de este ilustre maestro del *Teacher College* de la *Columbia University*, del que sólo la longevidad pudo separarlo, no es óbice para que su vigorosa inteligencia deje de prestar su concurso en favor de las soluciones científicas de los problemas humanos, máxime de aquéllos en que la escuela tiene alguna responsabilidad. ¿En cuál no la tiene? Así lo vimos en las Conferencias de la Fraternidad de la Nueva Educación, celebradas en Ann Arbor, Míchingan, en el verano anterior, levantar su antorcha, la antorcha de su filosofía, para iluminar la visión del Nuevo Mundo por venir.

¿Cómo concibe Kilpatrick la educación, su proceso, sus medios y sus fines? A esas interrogaciones contestan las páginas que siguen, que prácticamente son las respuestas del mismo Kilpatrick, las que da en sus numerosas obras y particularmente en "Reconstrucción de una teoría de la educación" y "Una Filosofía de la educación para los padres y maestros" (*Colombia University Press*).

El filósofo-pedagogo de la *Columbia University* piensa que el proceso de la educación es, ante todo, de dirección y estímulo continuos, ejercidos por los padres y maestros en la vida y en el aprendizaje de aquéllos que están bajo su responsabilidad; y es la filosofía que debe guiar ese proceso la que se propone formular o, mejor dicho, la que ha formulado y sometido a la prueba de la experimentación.

Recordemos primeramente, y procediendo con método, algunos de los principios que sirven de fundamento al proceso educativo, principios que conviene apreciar separadamente, por más que en su aplicación operan simultáneamente, como que también recíprocamente se apoyan y explican.

Los principios fundamentales a los que Kilpatrick echa mano son deducidos de las experiencias de la raza por medio de una crítica severa; y para que sean eficaces en la práctica deben ser juiciosamente adaptados a la realidad. Aun así, la prueba de la experiencia a través del tiempo los modificará en la forma que podemos preveer. Ya puede verse que Kilpatrick no pretende imponernos un dogma: su actitud es rigurosamente científica; si no nos conformamos con él, por lo menos nos inspira respeto:

1.— *La vida digna de ser vivida es el concepto fundamental de la ética, la democracia y la educación; ella define el contenido y el fin a que éstas deben tender.*

Define su contenido, pues la obligación moral consiste en vivir y actuar de modo que la vida, con todo lo que le concierne, sea elevada al más alto grado posible de excelencia; la democracia es el esfuerzo por regir la sociedad sobre la base de que todos gocen de la vida dentro del máximo de posibilidades de dicha, dejando a cada uno en libertad de hacerlo; y la educación es guiar a la juventud de modo efectivo para que conozca y viva la vida en toda su bondad.

El hombre ha hecho progresos en el camino del conocimiento, viviendo y sometiendo a la crítica los resultados de su experiencia. Y sólo es posible mejorar la vida estudiándola, por inducción, según sus propios datos.

2.— *El desarrollo de la personalidad debe ser favorecido en todos los seres humanos tanto como sea posible y no tendenciosamente.*

La esencia de la personalidad es el *yo*, la aptitud para reflexionar sobre los propios actos en relación con los demás y con el futuro propio. Las decisiones conscientes tomadas a la luz de la experiencia anterior es la característica del *yo* y de la personalidad. Solamente las personas que poseen un *yo* pueden gozar de la vida y sólo ellas pueden tener responsabilidad moral.

3.— *La cultura elaborada a lo largo del tiempo es el principal factor educativo para determinar cómo pensarán y actuarán los miembros de un grupo humano dado.*

La palabra "cultura" la usa Kilpatrick para significar todos los resultados alcanzados y transmitidos por la experiencia humana y con la cual ahora cada pueblo desenvuelve su vida. La cultura comprende el idioma, las costumbres, los instrumentos de trabajo, las instituciones de todas clases, el saber, las normas y los ideales. La cultura se ha desarrollado gradualmente y trasmitido de una a otra época con modificaciones progresivas. Por eso se ha dicho sabiamente que somos herederos de todas las edades.

Todo el que viene a la vida nace en su medio cultural precisamente para sí, con un *yo* pacífico como modelo y patrón. Al compartir la vida de la comunidad el niño construye su *yo* personal. De los mayores aprende el idioma y las costumbres, sus modos de pensar y juzgar. Es así como el niño nacido en el Japón llega a ser un japonés

y el nacido en Francia un francés. Podemos afirmar entonces — a pesar de ciertas doctrinas— que el acervo racial no juega ningún papel en cómo o qué pensará la masa. Es la cultura la que decide.

El único medio de librarse de la presión esclavizadora de la cultura, tanto de sus buenos como de sus malos influjos, es aprender a criticarla en cuanto a su aptitud para producir la vida justa. Por este medio pueden las concepciones más claras y los mejores ideales construir la cultura y la vida buena. Así también el progreso llega a ser real. Conocer y hacer avanzar la cultura es un propósito concreto de la verdadera educación.

4.— *El cambio es propio de las cosas humanas. El futuro no está aún determinado; pero los esfuerzos son eficaces en alguna medida para que ese futuro sea mejor.*

La corriente de la vida fluye ofreciendo cada vez aspectos nuevos. En cada momento se puede hallar en ella algo nuevo, aunque siempre está presente lo pasado. La ciencia encuentra la uniformidad en los cambios. Esa uniformidad hace posible ciertas previsiones y el hombre puede conscientemente proyectar y usar los medios para realizar sus fines.

Desde que cada estado de la vida es en parte nuevo, el hábito no es suficiente para afrontar los problemas que aquélla ofrece. El pensamiento creador es siempre necesario, al menos para asegurar al *yo* que nada significativamente nuevo deja de estar en cada nueva experiencia. Así el pensamiento creador es el único método seguro para guiarnos ante la incertidumbre de la vida, y de conformidad con ese concepto es que debemos educar.

5.— *El libre juego de la inteligencia es el recurso final para averiguar lo que se ha de pensar y hacer con todos los problemas individuales y sociales.*

La inteligencia es la aptitud para afrontar una situación de manera superior. Cualquier ejemplo del empleo de la inteligencia muestra estos dos elementos: por una parte la capacidad natural, y el empleo de la cultura por otra. La primera varía de un individuo a otro, pero con toda probalidad no ha cambiado en la raza desde hace varios milenios. La otra avanza con cada descubrimiento o invención. adaptada a algún uso. Debido a esos avances un cirujano, por ejemplo, puede hacer hoy operaciones que hace un siglo le hubieran sido imposibles. Con mucha verdad se define la cultura como *la inteligencia*

comunicativa, porque, en verdad, es eminentemente social; es el fruto de una acumulación larguísima de resultados.

Decir que el juego libre de la inteligencia es nuestro recurso final no significa que la vida consiste solamente en lo intelectual. Nada de eso. La inteligencia debe tener la materia prima de la experiencia como substancia con qué trabajar, y esa materia prima puede ser física como la piedra y el acero o espiritual como la esperanza y el sentido del deber.

No significa el libre juego de la inteligencia que cada cual se libre de pensar lo que su fantasía le sugiera. El libre juego de la inteligencia significa usarla del mejor modo posible; y esto a su vez significa que tenemos que seguir o respetar los resultados de la investigación que hayamos hecho con tendencia a buscar lo mejor, de preferencia a las imposiciones de cualquier autoridad.

6.— *El aprendizaje es el punto crucial de la educación. Por él se edifican la mente y el carácter, y por él se realiza la adaptación a la vida.*

La anterior afirmación cierra el cuadro de principios específicos indispensables para basar las subsiguientes consecuencias. Nadie podrá negar que hasta aquí Kilpatrick procede con mesura, con serenidad y sobre todo, atento a su punto central de referencia, que es la vida.

Cómo se desarrolla el aprendizaje y cómo es esencial a la experiencia consciente hay que estudiarlo con algún detalle por la importancia propia que encierra.

El aprendizaje, tal como Kilpatrick lo entiende, es el hecho capital de que los nuevos caracteres y el contenido de la vida, los nuevos métodos y los aspectos del comportamiento no sólo entran en la corriente de la vida actual, sino que una vez ingresados en ella permanecen y en alguna medida afectan la propia existencia en lo futuro.

El aprendizaje es mucho más significativo dentro de la experiencia en que se realiza, de lo que podemos figurarnos. En efecto, la mayor parte del aprendizaje proviene de la realidad como soporte de la experiencia. En los hechos posteriores la corriente del aprendizaje, con los ingredientes de la experiencia anterior, es indispensable para que la experiencia subsiguiente sea coherente, y es igualmente esencial para cualquier uso consciente de la inteligencia en la dirección que conviene dar a la propia experiencia.

He ahí un ejemplo clásico de Kilpatrick, en el que describe una experiencia concreta y corriente, y que arroja clara luz sobre el significado y uso del aprendizaje en la vida: ''Pregunto en la estación del ferrocarril y me informan (1) que mi tren llegará retrasado dos

horas. Al momento decido emplear ese tiempo en conocer la zona residencial de la ciudad, pues en la mañana supe por el hotelero (2) que allí existen bellos jardines y algunas deliciosas y viejas mansiones. El elogio escuchado despierta mi curiosidad, aunque no sin dudas. Pero ya lo sabré (3) por mí mismo. Después de mirar y de ver, aprendí (4), quedando satisfecho más allá de lo que esperaba. El lugar es pequeño y antiguo, pero verdaderamente lindo (5). Así surgió en mí una honda admiración por los artistas que levantaron esas bellas casas con exquisitos jardines. Esto es vivir y aprender, me dije, y nunca he dejado de hablar con simpatía de una civilización que no sólo fué capaz de producir tan encantadora belleza sino que conservó vivo el amor a la belleza (8), no tan sólo durante las épocas de pobreza y de guerra, sino también a través de las devastadoras frivolidades de la época moderna''.

Los ocho tópicos numerados no son los únicos comprendidos en la experiencia; pero bastan a nuestro objeto. En cada momento la experiencia ofrece alguna enseñanza.

''Consideremos primero —dice Kilpatrick— que supe que tenía que esperar dos horas (1). Este momento puede descomponerse en tres elementos, así: (I) la situación me despertó una idea nueva; (II) acepté esa idea de actuar; (III) aceptada, la idea quedó en mí para influir posteriormente en la dirección de mis pensamientos y actos''. Como éste es un análisis formal, será útil agregar algunas palabras explicativas sobre cada elemento.

(I). — En cada caso de aprendizaje debe aparecer un nuevo carácter; de lo contrario no es un aprendizaje. Nótese cómo en el caso dado, la nueva idea —*que tenía que esperar dos horas*— entró en mi vida y la viví realmente, y puesto que era una idea tenía que pensar en ella. Ahora ya no puedo vivirla, a menos que algo en la situación presente, me haga, creadoramente, pensarla. Ella surgió en mí como reacción ante aquella situación. El guarda me dijo: ''El tren viene con dos horas de retraso'', y yo pensé: ''¡Dos horas!'' En vez de ir a bordo tengo dos horas de qué disponer. Es claro que lo que yo pensé, aunque abarcaba la idea que aprendí del guarda, fué más allá de lo que él dijo.

(II). — Sin embargo, yo acepté las palabras del guarda tal como él las expresó; es decir, que creí que el tren llegaría dos horas más tarde —lo que evidencié después— y actué de conformidad. Es importante, empero, notar que siempre que una nueva situación se me presenta con una nueva idea o un nuevo sentimiento o lo que sea, yo de algún modo debo aceptarla para actuar. Si yo hubiera dudado de lo que me dijo el guarda, ése habría sido un modo de aceptar sus palabras. Entre los extremos de la aceptación y el rechazo, y par-

tiendo del término medio o, de incertidumbre, hacia el 100 % de uno y otro de aquellos extremos, mi voluntad, como la aguja manométrica, marcará algún grado en ese estado. En todo caso, yo acepto en algún grado y sentido. Tengo que hacerlo así y actúo por consecuencia.

(III). — En cualquier caso de aprendizaje, tan pronto como la nueva idea es aceptada queda en el sujeto para influir en su mente y en sus acciones subsiguientes. En el ejemplo examinado yo uní la idea de las dos horas con la de mi curiosidad y mi duda ante las palabras del hotelero, y resolví ocupar ese tiempo viendo con mis propios ojos las viejas residencias y jardines de la ciudad. También de manera semejante en mi resolución, las dos horas precisas condicionaron mis movimientos. Yo podía ir, pero tenía que volver, pues solamente contaba con dos horas y no más. En toda ocasión similar ese límite se me ofrece para aconsejarme y precaverme. Evidentemente aquella idea condicionó mis pensamientos y mi conducta''.

El aprendizaje regula la conducta futura. El término ''condicionar'' o ''regular'' usado arriba es altamente significativo cuando se trata de aprendizaje. Si el hecho y proceso de la educación tienen sentido y esencia, sucede que el nuevo contenido de la conciencia, es decir, lo aprendido, no tiene una existencia efímera, sino que persiste para regular ostensiblemente la experiencia subsiguiente. En algún sentido y grado todo aprendizaje anterior condiciona toda experiencia subsiguiente. Por supuesto que, prácticamente, no podemos reconocer en cada caso los rasgos de la experiencia anterior, sino los más notables. El hecho, sin embargo, queda en pie: esa constante regulación de la experiencia subsiguiente es la verdadera esencia del aprendizaje. Kilpatrick llega a asegurar más, que la organización del aprendizaje para condicionar el comportamiento en todas direcciones es la sabiduría.

Kilpatrick mencionó la creencia en la afirmación del guarda acerca de las dos horas de retraso del tren y su duda de las palabras del hotelero. En este último caso la aceptación fué inferior que en el caso del guarda, pero superior al rechazo completo. Lo aprendido fué lo aceptado, como siempre será cierto. La curiosidad y la duda permanecieron para hacer desear ver con los propios ojos. En este sentido, la aceptación fluye como contralor. Lo que vivimos y aprendemos así queda en nosotros para condicionar nuestros pensamientos y acciones ulteriores en el sentido y grado con que lo aceptamos. El sujeto aceptó los elogios del hotelero como una especie de reto, y ello controló su pensamiento subsiguiente y se manifestó en la primera oportunidad como una sugestión promisora para el uso de las dos horas libres.

La aceptación, tal como aparece tratada antes, tiene capital im-

portancia en el gobierno de los niños. Ellos también aprenden solamente lo que aceptan. Cuando los padres o maestros ordenan o aconsejan o explican, los niños aprenden tanto cuanto ellos internamente aceptan para actuar de conformidad. Con frecuencia los niños obedecen exteriormente; pero íntimamente toman una decisión diferente. En este caso proceden prudentemente, pero con escasa sinceridad, y esto es lo que realmente han aceptado: hacer una cosa exteriormente y otra interiormente. Con esta mayor o menor insinceridad los niños están aprendiendo y edificando su carácter. Tal es el método con que el pueblo forma su carácter y cada aprendizaje da su contribución.

Podemos referirnos a los puntos 3 y 4 a la vez, del que ya va siendo para el lector trillado ejemplo, porque ambos se refieren a la misma cosa. Ahí la cosa aprendida no fué una idea cuanto un juicio estimativo. Es significativo que la misma fórmula establecida para las ideas sirve para los juicios estimativos (I), la situación provoca la respuesta —en el caso dado, la percepción y gozo de la belleza—; (II), la idea fué aceptada y en alto grado; (III) y una vez aceptada influyó en el pensamiento y actividad posteriores, lo cual quedó atestiguado en los puntos (6) y (7).

Es digno de notarse cómo el elemento (I) de este tópico resalta por su claridad como reacción personal, las palabras transfieren las ideas de una mente a otra tan directamente que con dificultad se reconoce el hecho. Considerado ahora el ejemplo de la apreciación de la belleza. Ahí no cabe duda de que el juicio procedió de lo visto y que, por consiguiente la reacción fué puramente personal. Podemos distinguir tres aspectos incluídos en esa típica reacción: primero, la vista de las cosas como tales; después, la belleza, y, finalmente, el sentimiento de admiración. Ahora podemos generalizar que lo aprendido fué la reacción. Ninguna palabra de estímulo o persuasión, mucho menos de orden o amenaza, pudo hacer, en el ejemplo dado, apreciar —y por tanto aprender— la belleza de las casas y los jardines. La apreciación, en el pleno y recto sentido, puede aparecer porque algo externo sugiere a algo interno: hay que responder juzgando, y manifestando externamente, a lo que honradamente se ha percibido. Esto no es negar que alguien puede ayudar a ver mejor, ni es negar tampoco que otros puedan alguna vez influir tanto que nos hagan ver y apreciar de manera diferente las cosas. Pero sí es afirmar que nuestro juicio surge; lo sentimos espontáneamente cuando una cosa o fenómeno externo nos excita. Ese es el único modo como los niños pueden formular sus juicios sobre cualquier cosa: poema, pieza musical, etc. Y es exactamente lo mismo cuando el niño tiene que cultivar las cualidades morales de su carácter; él mismo ha de dar las respuestas den-

tro de su corazón tal como reacciona ante cualquier situación que afronta. Ha de formular y sentir su respuesta a la impresión exterior, de lo contrario no adquirirá la deseada cualidad moral. Y esto es, en efecto, lo mismo en cuanto al pensamiento. Si el niño tiene realmente que aprender un nuevo pensamiento, tiene que captarlo no memorizando las palabras que lo expresan, sino reaccionando internamente ante la situación que ha de sugerir dicho pensamiento.

En general, como ya ha sido dicho, el análisis del acto de aprender, ofrece tres fases: 1º, la impresión hace surgir una respuesta, un nuevo pensamiento, o sentimiento, o impulso, o decisión, o movimiento físico, (algunos o todos juntos) ; 2º, el sujeto acepta en algún sentido o grado; 3º, su modo de aceptar, esto es su decidida respuesta, queda en él para controlar el curso de su vida. Estas cosas significan que si nosotros los adultos, lo querramos o no, lo aceptemos o no, los niños, ante todo, aprenden solamente lo que aceptan interiormente para proceder de conformidad con su propio sistema de vida. En otras palabras, el único modo para que quieran y puedan aprender es que aprendan mediante sus propias reacciones ante lo que la vida les ofrece. Nosotros podemos constreñirlos presentándoles una alternativa entre dos males: un mal, (al menos para ellos puede serlo) que es lo que queremos que hagan y aprendan, y otro mal mayor con el cual los amenazamos. Siendo este último el mal mayor, ellos generalmente prefieren el primero, pero lo aceptan como un daño y acatan exteriormente y lo menos posible. En una palabra, los niños quieren aprender lo que ellos viven y lo aprenden en tanto que lo aceptan cordialmente para actual, Aprenden sus respuestas y cuanto a ellas se refieren en la medida con que las aceptan.

Si hay diferencia entre la antigua concepción y la actual, ella se halla precisamente en lo que se acaba de decir. El niño no puede aprender nada a menos que entre en el curso de su vida y que reaccione convenientemente ante la situación que encara, la cual provoca esa reacción de manera espontánea. Este concepto modifica la importancia de los procedimientos escolares basados en ciertas materias que deben ser aprendidas, sustentándolos por otros que proporcionan una vida activa, sincera y creadora.

Repitiéndolo una vez más: (lo que el niño ha de aprender, debe vivirlo, y lo vive en el sentido del verdadero aprendizaje, solamente si brota conscientemente en él, como una honrada reacción personal. Nuestra tarea de educadores es así transformada: de amos a la de guías y estimuladores de una vida cada vez mejor.

Edelberto TORRES.

LA EVOLUCIÓN LINGÜÍSTICA EN EL RÍO DE LA PLATA

Si dirigimos nuestra observación a través del tiempo hemos de ver ante todo las lenguas habladas por los indígenas, especialmente las que han podido influir sobre el habla de los conquistadores.

Al llegar los españoles, la lengua más extendida en toda la cuenca del Plata es la de los guaraníes, que aun sigue siendo popular en Corrientes, Misiones y Paraguay. Debe tal supervivencia a su precisión, suavidad y eufonía; estas dos últimas cualidades han hecho decir a Sarmiento que parecía *un idioma de niños grandes.*

Fueron los guaraníes los primeros y más predominantes pobladores del litoral argentino y se extendieron por el oriente de Sur América. De ellos nos dice el P. Bárcena, en 1594 (*Rel. Geogr. de Indias,* tomo III, apéndice III), "la mayor suma de gente, mucha ya conquistada y mucha más por conquistar, es la nación que en las fronteras del Perú, donde han derramado tanta sangre los españoles, llaman Chiriguanos y acá Guaraníes, los cuales, como los españoles, tienen brío de conquistar las otras naciones... Extiéndese esta nación, según he sabido, desde las cordilleras del Perú a las Sierras de Santa Marta y por todo el Brasil y Santa Cruz de la Sierra, que será de largo más de mil leguas y de ancho muchas...". Caso es que llega su residencia más fija hasta el delta del Paraná; y a ellos se debe esta voz (Paraná), que significa "pariente del mar" o "padre de las aguas"; al Río de la Plata lo llamaron Paraná Guazú (*Guazú* es "grande") y como éstas son voces guaraníes: Uruguay, Paraguay, Iberá, Iguazú, Paranaguá, Curuzú Cuatiá, Pará, Paramarivo, Panamá y muchos otros nombres de ríos y lugares, toponimia que jalona el vasto suelo que ocuparon estos dominantes indígenas. Por el sur, uno de los puntos avanzados es sin duda el Tuyú, voz que en guaraní significa "lodo", "barro", lo que abunda, por cierto, en la región así llamada. El doctor E. Zeballos, en su *Descripción Amena de la República Argentina,* dice que *Tuyú* proviene del araucano *túlgum* (pisar en fofo); no obstante ser muy raro, si no imposible en la evolución de las palabras, que una voz grave haya po-

dido generar la muy aguda de *Tuyú*, no han faltado quienes apoyaran la errónea versión. *Tuyú* es voz muy guaraní; hay también *Tuyuyú* que nombra a la "cigüeña".

El Cap. III de la *Historia de la Ciudad de Buenos Aires*, por Zabala y de Gandía, comienza así: "En historias poco especializadas se afirma erróneamente que los primitivos habitantes de Buenos Aires fueron los Querandíes. Estos indios se encontraban en la comarca de Santa Fe, y sólo en oportunidades aisladas llegaron hasta la población de Buenos Aires". El nieto de Irala, Ruiz Díaz de Guzmán, nos dice en *La Argentina*, que el *Tubichamirí* (nombre que daban los indios al Río Salado) "es de poca agua y de mucha caza de venados, avestruces y gran suma de perdices, aunque de pocos naturales. Los que hay son belicosos, grandes corredores y alentados, se llaman Querandís". El P. Lozano (*Historia de la Conquista del Paraguay, Río de la Plata y Tucumán*), Azara, D'Orbigny y otros autores citan a los querandíes en el grupo de los *pampas*. Cuéntese que éste es, ante todo, un término geográfico (es de origen quichua y quiere decir "llanura, campo raso") y ha venido a designar a los indios que ocuparon toda nuestra región más llana. Es indudable que los querandíes se anduvieron por las costas del Paraná y Río de la Plata, desde Santa Fe hasta Buenos Aires, y se extendieron hasta el Río Salado. Vivían en contacto con los guaraníes y esto basta de suyo para que existieran similitudes entre sus lenguas.

En la otra banda del Plata, la Oriental, predominaron los Charrúas, la tribu más indómita de los guaraníes. Para advertir la semejanza de lengua basta reparar en la toponimia uruguaya (allí están *Arapey, Chapicuy, Guaviyú, Guaycurú, Queguay, Tacuarembó*, etc.); y para tener una prueba más evidente, recuérdese la nota que pone Zorrilla de San Martín, en el Canto IV de *Tabaré*, a la voz *Hum, Hu*: "nombre que los charrúas daban al Río Negro, quiere decir "negro", en guaraní".

De Santa Fe hacia el norte, las márgenes occidentales del Paraná se ven habitadas, en la época de la conquista, por los timbúes (en guaraní *timbú* significa "nariz o respiración sonora"), caracaraes, mocoretaes, chanás o chanaes, ingatúes, beayes, agaces, y abipones. Estos últimos indios son acaso los que tenían un habla más distinta a la predominante de los guaraníes; no obstante, basta seguir el calepino de Lafone Quevedo, *Idioma Abipón* (interesante ensayo fundado en el *De Abiponibus*, de Dobrizhoffer, y en los manuscritos de P. J. Brigniel, S. J.) para advertir algunas similitudes entre estos idiomas, el abipón y el guaraní.

Y bien, este idioma guaraní, tan sabiamente estudiado por Bola-

ños, Montoya, Solari, Martínez, Bertoni, Morínigo, Bottignoli, Storni, Ortiz Mayans y otros autores, ha dado notable acopio de voces al castellano que trajo el conquistador, especialmente en cuanto se refiere a nombres adjetivos, costumbres y usos aborígenes y ante todo nombres de plantas y animales.

En el Cap. VI (voces de origen indígena) de mi *Crecimiento del Habla* he presentado una extensa lista de estas voces, señalando de preferencia las que aún no habían tenido entrada en el Diccionario de la Academia (XIVª edición).

Entre los términos de origen guaraní que se han agregado, en las últimas ediciones, a los que ya tenía admitidos la Academia, figuran, como nombres de nuestra flora, *aguay, aguaraibá* o *turbinto* (aunque me toca advertir que más se oye *aguaribay* en toda la Argentina; es el schinus molle), *araticú, caraguatá, carandaí, guabirá, buabiyú, ñandubay, ñapidá, sarandí, tacuara, tarumá, tataré, timbó, urundey,* (el nombre más corriente de esta planta es *urunday,* astronium balansae) y *yuquerí;* y, como nombres de nuestra fauna, *aguará, caburé, camoatí, coatí, pacú, tucurú, ura, urubú, urutaú, yarará, zurubí* etc. Mas siguen aún ausentes del léxico académico voces de nuestra flora, palabras guaraníes tan expresivas como el nombre científico que cito a la par: *aguapé* (pontederia azurea), *ambai* (cecropia adenopus), *arachicú* (rollinia specialis), *ayuí* (nectandra amara), *curupí* (sapium ancuparium; nombrado *lecherón* en otras partes), *guapoí* o *ibapoí* (ficus subtriplinervia), *guaporú* o *ibaporú* (eugenia cauliflora), *guatambú* (aspidosperma olivaceum), *guayaibí* (patagomela americana), *mandiyú* (gossipium herbaceum), *ñacaritiá* (ñacaritiá dodecaphylla), *ñandipá* (sorocea ilicifolia), *peterebí* (cordia albidora), *tambetaré* (zantloxylum naranjillo), *yuá* (solanum paniculatum), etc.; y de nuestra fauna: *agutí* (dasiprotta aguti), *biguá* (carbo brasilensis; Rosas solía dar el nombre indígena de esta palmípeda a uno de sus bufones), *macá* (podilymbris podiceps), *tuyuyú* (cigüeña: nicteria americana), *yaguareté* (jaguar o pantera americana), etc.

El idioma quichua, que aún sobrevive como habla popular en Santiago del Estero y otras regiones del norte, ha tenido mayor influencia sobre nuestra habla que el guaraní, y ello se explica por haber pertenecido a indígenas que alcanzaron mayores adelantos, que fueron más civilizados. En la toponimia ribereña del Plata encontramos una floreciente ciudad, Quilmes, de origen quichua, como que es el nombre de una tribu de los indios calchaquíes, sometidos en 1665 y traídos a Buenos Aires un año después; eran unas 200 familias constituídas por más de 1.000 indígenas; con ellos se estableció una reducción dedicada

a cultivar la tierra, conocida en sus comienzos como "Santa Cruz de los Quilmes". Estos indios hablaban en su dialecto propio, *cacán,* y además el *quichua,* idioma predominante en la región de donde procedían.

Hasta las márgenes del Río de la Plata, recorridas por los querandíes, llegaron, en época posterior a la conquista, los araucanos, que han hablado otra de las lenguas indígenas predominantes en Sur América; ello fué cuando ya tuvieron a su disposición, para sus correrías y malones, el caballo; procedían de Chile y pronto se encontraron y unieron con las tribus que ya poblaban toda La Pampa, de preferencia las proximidades de arroyos o lagunas, donde podían disponer de agua, elemento indispensable para la vida.

En la obra sobre los pampas del P. Guillermo Furlong, (Buenos Aires, 1938) están minuciosamente relatadas la vida y correrías de estos indios, con curiosos datos sobre su lengua; se apoya en las noticias de los misioneros jesuítas Matías Strobel, Cardiel, Falkner, Rejón, Camaño (contado como el principal lingüista de todos estos exploradores), Querini, García, Lozano y Sánchez Labrador.

Advierte el P. Camaño que "*Pampas, Puelches* y *Tuelches* o *Tuelchus* son tres naciones distintas, de diferente lengua cada una, bien que entre los Pampas suelen andar algunos Puelches ayudándose en sus correrías contra los españoles, y suelen mezclarse en matrimonio, y así algunas parcialidades de Pampas han alterado su lengua, y hablan más la Puelche".

El doctor Lehmann Nitsche, que ha estudiado detenidamente a estos indios y sus lenguas (monografías publicadas en la *Rev. del Museo de La Plata* y en los *Anales de la Sociedad Científica Argentina*), nos dice que "en el siglo XVIII se hablaron en la región pampeana de la Argentina tres distintos idiomas americanos que pueden designarse, según la palabra que dice "gente", idioma *che,* idioma *het* e idioma *kumü*".

El teniente coronel F. Barbará, basándose en observaciones propias, nos ha dado un *Manual o Vocabulario de la Lengua Pampa* (Buenos Aires, 1879) que resultó utilísimo para los militares que tenían que andarse por nuestras fronteras. El general Mansilla también nos ha dejado curiosas anotaciones sobre el habla de estos indios.

El *Arte de la Lengua General del Reyno de Chile,* por el P. Febrés (Lima, 1765), no deja de prestar ayuda, especialmente con su *Diccionario de las palabras araucanas,* a los que estudian esta lengua y las que se extendieron por nuestra Pampa. Juan M. Larsen, al reproducir y completar esta obra, nos advierte, en el prólogo, que "los indios pampas se entienden con los chilenos, y nuestros campos, hasta muy cerca

de la capital de Buenos Aires, están sembrados de nombres araucanos, como *Chivilcoy, Areco* y otros, mientras que los caciques con quienes hemos tenido que entendernos llevan, algunos de ellos, nombres puramente araucanos como *Calfucurá* y *Namuncurá,* sucediendo lo mismo con multitud de ríos, montes, lagos y parajes que andan en boca de todos nosotros, aunque no sepamos su significado.

Otro tanto ocurre, especialmente en la cuenca del Río de la Plata, con el Guaraní. El doctor Solari, en el Prefacio de su *Ensayo de Filología* nos dice: "Realiza la toponimia de su medio o escenario de manera gráfica y descriptiva. Clasifica la flora y la fauna con tendencias naturalistas casi perfectas: en unos casos, por los caracteres externos, y, en otros, por las propiedades que les son propias. Por eso, sus voces se hallan difundidas en los léxicos castellanos sin violencias, de manera que "se habla guaraní sin saberlo". La acción del elemento indígena sobre nuestra habla ha sido detenidamente estudiada por el eminente filólogo Miguel de Toro, en su obra *L'évolution de la Langue Espagnole en Argentine* (París, 1932; caps. VI y XI), lo que me excusa de entrar en mayores detalles.

Los conquistadores y primeros colonizadores que llegan a estas regiones, allá por los siglos XVI y XVII, traen en su parla la copia de arcaísmos que se reparten por nuestras pampas y forman el habla gauchesca.

Antes de finalizar el siglo XIX desaparece el gaucho, pero nos queda su habla, mezcla de rancio español con términos indígenas, en la inmortal literatura de José Hernández, Estanislao del Campo, J. G. Godoy, Hilario Ascasubi, el uruguayo Bartolomé Hidalgo y otros autores más o menos celebrados.

Los arcaísmos de la conjugación (*tené, pará, decí,* etc.) formas que usaron los soldados de Mendoza, Ayolas y demás conquistadores, así como pasan al habla gauchesca, llegan hasta nuestra habla más popular y en ella se mantienen con el *"voseo"*, que los chilenos han hecho desaparecer por obra y gracia de la escuela, de la cultura.

Y ya que hablamos de arcaísmos, he de advertir que sorprenderá a muchos el hecho de que figuren como anticuados en el léxico académico de 1925 (XV ed.) y hayan desaparecido, como si fueran inútiles fósiles del habla, del Dic. Man. de 1927, para ser repuestas, siempre como anticuadas en el Dic. de 1936 (O. 39), voces tan corrientes, para nosotros los rioplatenses, como: *acastillado, acusamiento, adormimiento, adversión, afeitamiento, afligente, aflojadura, aguajinoso, aguardamiento, alabable, alegramiento, animante, aparejamiento, aguileño, arcanidad, arraigamiento, atajante, atontecer, atronante, ayuntar, barrial,*

benefactor, bonificar, buscamiento... 25 voces en las 200 primeras páginas del diccionario, que cuenta 1.334. Ya puede colegirse cuán copiosa sería esta cosecha si la extendiéramos hasta el final del Léxico.

Me temo que con estas informaciones doy pábulo a los que sostienen que tenemos un idioma peculiar, que ya no sería el castellano hablado en España. Tesis tanto más errada y reprobable, lo repetiré una y mil veces, desde que la diversidad de idiomas sólo trae dificultades.

Estas variantes lexicográficas, como las de orden semántico y fonético, ocurren en todos los idiomas y en todos los tiempos. En mi *Crecimiento del Habla* (Cap. VIII), presento una extensa serie de acepciones nuevas, ausentes por lo menos hasta la XIV edic. del Dic. Ac.: son argentinas o americanas y especialmente rioplatenses. Han transcurrido 25 años desde que realicé y di en obra tal estudio, y ya he podido renovarlo, porque en las ediciones de 1925, 1927 y 1936 (o 1939) del Léxico están registradas muchas de aquellas acepciones y a la vez son innumerables las que se han venido agregando. Véanse, para comprobarlo, mis estudios de los Nos. 29, (*Algo sobre semántica*), 34 (*El alma de las palabras*), 37 (*La matáfora en el crecimiento de nuestra habla*), 38 (*La sinécdoque y la metonimia en el crecimiento de nuestra habla*) y 39 (*Casos de generalización y determinación en la semántica argentina*) del Boletín de la Academia Argentina de Letras.

He contemplado hasta ahora el panorama lingüístico del Plata a través del tiempo. Si diéramos en observarlo a través de la sociedad, fácil nos sería advertir tantas variantes como clases sociales, o distintas culturas, podemos distinguir. Son tan diversos estos aspectos, que podríamos decir: *muéstrame cómo hablas y te diré quién eres.*

El lunfardo, habla de arrabaleros y rufianes, tiene palabras (*bacán, biaba, bondi, bulín, curda, encurdelar, engrupir, guita, menega y meneguina, merlo, misho, mistongo, morfar, percanta,* etc.) que son de su exclusiva invención y uso o adopciones, y que muy raramente llegan a la parte culta, aunque circulan en una y otra margen del Plata; algunos de sus términos son muy conocidos, voces castellanas que han adquirido nueva acepción, tales *batir, colar, cana, chorro, grupo, mango, mina* (italianismo probablemente), *rana, rajar, sonar,* etc. Se oyen hasta en gente de alguna cultura *cachar, cachada, calote,* y los italianismos *batifondo, espiantar,* y *espiante, estrilar,* y *estrilo, estufar* (de *stufare,* cansar), *falluto, farabute, laburo, manyar, matufia,* etc., menos corrientes por cierto, que *minestrón,* ñoques o *ñoqui, ravioles, yeta* y sus derivados, etc. que circulan, así castellanizados, por acá como por otros países hispanoamericanos, sin haber conseguido su entrada al Dic. Acad.

Para italianismos a granel, el cocoliche, nacido con las representaciones de Juan Moreira, macarrónica jerga de inmigrantes calabreses, que sólo ha podido imitarse para causar hilaridad; hasta tuvo su literatura, *Los amores de Giacumina* y otras obras anónimas, tan inmorales, que han sido perseguidas hasta obtener su desaparición. El arrabalero agrega el *vesre* (palabras al revés) en su afán de enredar el decir. Se han llegado hasta el diccionario académico *farra, farrear, macana, macanazo, macanudo, otario* y algunas otras de nuestras voces más incultas: pero son casos excepcionales, como que no es corriente que lleguen a tanta altura las voces demasiado vulgares, arrabaleras o hampescas, generalmente condenadas a vida muy precaria.

Hasta podría clasificarse al lenguaje por los gremios que lo hablan, ya que cada uno tiene sus términos y corruptelas especiales; pero no son las palabras espurias lo que más perjudica al habla correcta en las riberas del Plata; no está el mayor mal de la influencia que aportan las hablas extranjeras en las palabras solamente, desde que fácilmente llegan a castellanizarse, sino en la construcción o sintaxis. Hay que desterrar los usos galicados de *que* por *cual, cuanto, como,* corregirse de los gerundios que modifican indebidamente a nombres (que no haya *leyes estableciendo..., ordenanzas disponiendo..., cajas conteniendo...,* etc.); conviene abstenerse de la construcción inglesa al dar nombre a hoteles, comercios e instituciones (*Victoria Hotel, Automóvil Club,* etc.); y cuéntese que hasta las *bases* nos están fallando, ya que se ha dado ahora en hacerlo todo *en base a* (construcción italiana), cuando lo propio y castizo es construir *sobre una base* o *con una base...* para que resulte algo realmente firme, estable y netamente castellano o argentino.

Juan B. SELVA

RAFAEL OBLIGADO

Rafael Obligado nació en Buenos Aires el 27 de enero de 1851. Fueron sus padres don Luis Obligado y Saavedra y doña María Jacinta Ortiz Urién, ambos vástagos de familias de vieja tradición y limpia estirpe hispánica.

Los primeros años de su existencia tienen marco feliz en la posesión familiar de la llamada *Vuelta de Obligado,* al norte de la Provincia de Buenos Aires —partidos de San Pedro y de Ramallo,— a orillas del Paraná.

La visión del paisaje —pampa y río— ejerció bella y poderosa influencia sobre su espíritu haciéndolo poeta, y poeta digno de ser llamado "el cantor del Paraná", como luego, al escuchar el doble profundo mensaje de la leyenda y de la historia, había de merecer el título de "poeta nacional por excelencia", que Lugones traduciría líricamente: "el patrio bardo de la banda azul".

Llegado a hombre, él mismo se encargaría de dar a aquellas tierras tan amadas las señoriles torres de un castillo, así como de plantar, junto a los firmes talas, los rudos algarrobos y los encendidos ceibos —seíbos, para él—, melancólicos cipreses, augustos robles, vibrantes eucaliptos y gigantescas encinas que hizo traer de allende al Atlántico...

Sin duda que su niñez tuvo por marco un paisaje distinto del que ahora describe en *El poema del Castillo* su hijo Carlos:

—Y jugando en redor, el hijo mío,
Carlos, risueño, charlatán, nervioso...

(A Aurora Risso Patrón. Intima)—;

como que no han pasado en vano tantos años, ni ha sido en vano que un tal poeta fuera el dueño y señor de aquel rincón, donde

—ni un riel, ni un cerco, ni un monte
cortaba el llano infinito", (*Carlos Obligado*).—

lucen ahora estos esplendores que él ambicionó (*).

Ese rincón, entonces agreste, primitivo, virgen, a la vez tierno y fuerte, está presente siempre en la obra poética de Rafael Obligado.

Por aquí y por allí, a lo largo de sus versos, como el brillo del agua entre la espesura, aparece el rostro risueño o apesadumbrado de los años infantiles. En casi todas sus poesías alumbran, relámpagos de oro, las impresiones de la infancia. Lo comprobaremos pasando las hojas de su libro como las varillas de un pintado, bien pintado, abanico de aquellos con que jugaban las mujeres de su tiempo:

"Oh, mis islas amadas, dulce asilo
de mi primera edad!
¡Añosos algarrobos, viejos talas
donde el boyero me enseñó a cantar!"
(El hogar paterno)

"Ven, sigue de la mano
al que te amó de niño;
ven, y juntos lleguemos hasta el bosque
que está en la margen del paterno río."
(En la ribera)

"Yo tengo mis recuerdos asidos a tus hojas,
yo te amo como se ama la sombra del hogar,
risueño compañero del alba de mi vida,
seíbo esplendoroso del regio Paraná."
(El seíbo)

(*) GEOGRAFÍA

Buenos Aires allá al sur,
Rosario allá por el norte;
río donde el alba nace,
pampa donde el sol se pone.
Largo talud de barrancas
que el verde alternan y el ocre;
parque eminente que al río
se asoma en pinos y robles.
Detrás la llanura espléndida,
que tiende allá al horizonte
su manto denso de chacras
cuadriculado en verdores;
al frente, el Delta: sonrisa
de arroyos, prados y bosques;
y entre agua y tierra, en la altura,
grave macizo de torres.

Carlos Obligado

"Comenzaba a reir la primavera
cuando, por vez primera,
casi niños los dos nos conocimos..."
(Primavera)

"¡Oh, campestres paseos! ¡Oh manjares
jamás llorados cual se debe ahora!
¡Oh sencillez antigua y bienhechora,
salud un tiempo de los patrios lares!"
(Las quintas de mi tiempo)

Y, por fin:

"¡Oh tiempo aquel de la niñez primera,
en que nos gusta que nos queme el sol,
y olvidados cual música ligera
hasta los besos de la madre son!"
(Autobiografía)

Aunque consideramos innecesario abundar en más pruebas de cómo y cuánto complacía al poeta la remembranza de los años niños, hojeemos aún las páginas de carácter estrictamente confidencial —y por lo mismo precioso documento psicológico— que escribió Obligado a requerimiento de su amigo Carlos F. Melo. Dice en esas memorias, por desdicha truncas, pues apenas si abarcan breves años de infancia y juventud, amén de pasar en raudo vuelo sobre incidencias de sumo interés biográfico: "Tengo la felicidad de carecer de biografía, a menos que pueda llamarse así el insignificante drama de un alma encerrada en un hogar honesto, de hábitos antiguos y de suficientes recursos materiales para ser independiente".

En esas confesiones de adorable y singular sinceridad, autodefinición hecha "con ingenuidad y a vuela pluma", reivindica para su obra de poeta como único valor —valor inmarcesible, a nuestro juicio, por cierto,— el de la sustancia esencialmente íntima.

Véase al respecto, este significativo, esclarecedor pasaje: "En mis composiciones *El hogar paterno, Autobiografía* y *A Aurora Risso Patrón,* he pintado estos detalles de mi hogar con verdad sincera. Sólo me resta añadir que mis sentimientos religiosos y el amor patrio nacieron, allá en lo remoto, de algo tan intenso como simple. He recordado ya que en los dominios de mis antecesores, en las riberas del Paraná, se libró un combate famoso con dos escuadras extranjeras. Allí murieron centenares de argentinos. Sobre esas tumbas, mi familia elevó en equella

época una cruz, *la solitaria cruz de ñandubay* que menciono en *El hogar paterno*. Ante aquella cruz, mi madre nos llevaba a orar, nos contaba la historia de los mártires allí enterrados, nos hacía tejer coronas de flores del aire, abundantes en los talares inmediatos, para entrelazarlas en ofrenda a los brazos de esa cruz, y así, en esa lección sublimemente práctica, aprendimos sus hijos a amar a Dios, a la patria y a sus héroes. ¡Toda la ciencia actual, todos sus análisis, todas sus afirmaciones, no arrancarán de mí esa lección imperecedera: ese clamor que de tantos compatriotas muertos bajaba por los labios de mi madre a mi corazón de niño!''

Era Rafael Obligado niño de muy pocos años —de ocho, quizá,— cuando le tocó asistir a una escena que iba a tener honda, suprema repercusión en su destino.

En un día providencial, según va a verse, entre las primeras sombras de la noche corría el carruaje por el ancho campo en busca del puerto fluvial. La familia dejaba la estancia para instalarse en la casa porteña donde Rafael naciera. Ocurrió que el coche sufrió un desperfecto que obligó a hacer alto en las proximidades del rancho de un puestero. Fué de modo tan imprevisto cómo el niño vino a oir de labios del humilde criollo, perdido en la vasta soledad, la leyenda inmortal de Santos Vega. Con fino y sensible oído mental, recogió entonces el ingenuo relato que el gaucho hacía, para entretener la forzada espera de sus amos, descendidos a huéspedes suyos por designio del azar, amo de todos los hombres.

''En noche como ésta, —dijo con voz insegura, mientras sus ojos iban de un rostro en otro espiando el efecto de sus palabras—, en noches como ésta, en que no hay un soplo de vida en el campo caído en las sombras, el ánima de Santos Vega se vuelve a estos pagos que fueron los suyos y, si encuentra por ahí una guitarra abandonada, no pasa adelante sin pulsarla... Yo he sido testigo más de una vez... Pero, mejor es que...''

E, interrumpiéndose, fuése el hombre hasta el vecino pozo y con mano trémula suspendió de la roldana su pobre guitarra.

Pasaron breves minutos que a los circunstantes les parecieron siglos y, al cabo, en la apacible noche, brotó, misteriosamente, un dulce, purísimo rasgueo...

El recuerdo de aquella música milagrosa, perdurando inborrable en el niño poeta protagonista del mágico y emocionante episodio, hizo fluir, de la pluma del artífice adulto, la décima que hoy vuela de boca en boca:

''Dicen que en noche nublada,
si su guitarra algún mozo
en el crucero del pozo
deja de intento colgada,
llega la sombra callada
y, al envolverla en su manto,
suena el preludio de un canto
entre las cuerdas dormidas,
cuerdas que vibran heridas
como por gotas de llanto.''

Y, por añadidura, proporciona materia sensible para toda la extensión del poema. Carlos Obligado, heredero del nombre y el renombre del autor de ''Santos Vega'', al hacer referencia en bella página a la anécdota que estamos glosando, elévala no sólo a la categoría de antecedente ilustrativo, sino a la de verdadera raíz emotiva de esa purísima joya de la poesía gauchesca en lengua culta. Y apunta, que ''Rafael Obligado, ya hombre, daba sonriendo la explicación natural que también sugiere la citada décima: sobre el pozo resonante, la guitarra, en aquella encapotada noche de otoño, había vibrado bajo dispersas gotas de lluvia''.

Iba por los veinticinco años el cantor del Paraná cuando dió forma a su poema, mejor dicho, a *El alma del payador*, que es la primera de las cuatro partes de que consta el *Santos Vega*, pues *La prenda* y *La muerte*, segunda y cuarta, respectivamente, fueron compuestas al filo del año 1880, y luego, allá por el 85, la tercera que, con el título de *El himno del payador*, vino a completar la imperecedera armonía estructural y conceptual de la obra.

Rafael Obligado, que publicara en 1885 su producción en un volumen de edición privada, la dió por segunda vez —y ésta para el público— en 1906, ya enriquecida no sólo con la inclusión de muchas nuevas poesías, —así lo titulaba— sino, también, con la versión íntegra del *Santos Vega*, que en tirada aparte de diez mil ejemplares habíase agotado a poco de aparecer veinte años atrás.

El que en años juveniles, como dijera con franca y risueña síntesis Carlos Obligado, ''cursa estudios provechosos, aunque no los prolonga hasta el doctorado en leyes, y por más que en ocasión memorable —dura es la verdad, pero hay que respetarla,— lo reprueban en literatura'', desde que abandonara los estudios universitarios, marcha de éxito en éxito por el camino del Parnaso: la Real Academia de la Lengua no tarda en nombrarlo miembro correspondiente, figura entre el grupo

ilustre que hizo la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras, la cual le tiene por su consejero y vicedecano, conquista el preciado título de doctor *honoris causa* y, ya en la cumbre de sus años y de su bien adquirida fama, cuando impone voluntario silencio a su musa, es durante un tercio de siglo el prócer máximo de las letras argentinas.

La última época de su larga y gloriosa vida ha sido evocada por Rafael Alberto Arrieta en una fina y colorida estampa: "Imaginamos al señor de la casa —dice,— en su biblioteca hospitalaria, durante la tertulia de los sábados que dió al salón prestigio de academia. Encendíase la discusión sutil entre los concurrentes que se llaman Guido y Spano, Lucio Mansilla, Rubén Darío, Ricardo Gutiérrez, Calixto Oyuela, Joaquín González, Martín Coronado y otros tantos nombres ilustres en las letras, la política y la diplomacia de nuestra América..."

La muerte ya no estaba lejos, y fué a sorprenderle en Mendoza el 8 de marzo de 1920.

Aquí deparemos también la palabra al poeta Carlos Obligado quien, en sentidísima página, que cerrará dignamente las nuestras, ha referido las circunstancias de su duelo: "Para quien sabe, como yo, —dice el amante hijo— hasta que punto la patria y el hogar fueron sus dos cultos, ¿cómo olvidar que, cuando él falleció lejos de su hijo mayor, fué la bandera de la patria quien me anunció su muerte?... Se hallaba enfermo en Mendoza, cuando, retenido yo a mi vez en Buenos Aires por el estado de un chiquito mío, recibí un telegrama de allá en que otro de los íntimos me comunicaba una agravación extrema; y tomé el primer tren, ignorando si llegaría a tiempo. A la tarde siguiente, al descender ya el tren por aquella larga cuesta que domina la ciudad de Mendoza, vi sobre los edificios públicos la bandera nacional a media asta... Y comprendí lo que eso venía a significarme; y era así, en efecto, como lo había comprendido. Era que la bandera nacional, enarbolada en disposición de duelo, despedía al poeta y al hombre que tal vez, sin duda, había merecido bien de la patria..."

Germán BERDIALES.

EL JUEGO EN LA ESCUELA

"Amad la infancia, favoreced sus jueegos, sus placeres, su instinto amable". — J. J. Rousseau "Emilio".

I. — Generalidades

Suele ocurrirme, cada vez que releo ''El buscón'', detenerme con cierta nostalgia en un párrafo del libro inmortal: ''Fuí, señor, —dice Pablillos— a la escuela. Recibióme el maestro muy alegre asegurándome que tenía cara de hombre agudo y de buen entendimiento. Yo, con esto, por no desmentirle, di muy bien la lección aquella mañana. Sentábame junto a sí; ganaba la palmatoria los más de los días por venir antes...'' etc.

¿Les ocurrirá eso a nuestros niños o asistirán a la escuela con el mismo disgusto inconfesado con que escuchaba Tolstoi a su preceptor, para afirmar luego: ''Cuando sea grande ya no tendré más lecciones y pasaré mi tiempo, no en aprender diálogos, sino con las personas que amo''?

Porque, doloroso es confesarlo, el niño muestra una especie de resistencia casi biológica para con la escuela, o al menos es muy pequeño su entusiasmo por asistir a ella. La razón es simple. Se le trasplanta bruscamente del mundo de la libertad y el juego en el que vive, al de la disciplina y el trabajo, como si ambos fuesen términos antitéticos que se eliminaran recíprocamente.

En efecto: no faltarán quienes argumenten: ''la escuela está hecha para trabajar y no para jugar''; pero, ¿a qué aspiramos en ella sino a formar hombres y mujeres capaces y cabales, y qué es el juego sino una preparación para la vida, tal como lo han evidenciado las más modernas doctrinas? No es mera coincidencia que el niño del siglo 20 y el griego hayan jugado casi igual acaso sobre las bases de una prehistoria común, y es factible que tales similitudes se deban a poderosas razones de orden físico y biológico.

Veamos, pues, qué es el juego, qué necesidades satisface y cuál es la actitud que frente a él debe adoptar el maestro.

II. — Estudiosos del juego

Cuando el niño ha adquirido ya soltura en el manejo de sus miembros, ha recogido experiencia del mundo circundante y ha aprendido a observar, manifiéstase en él un verdadero *instinto,* un poderoso *impulso* interno que lo lleva a jugar. Toda una etapa de su existencia, la comprendida entre los 2 años y medio y los 7, está ocupada por esa actividad tan esencial, como para que la ciencia materna popular afirme: *chico que no juega está enfermo,* queriendo significar con ello que esta función es inherente a la vida y la salud del mismo.

Muchos han sido los progresos de la psicopaidología en los últimos años en tal terreno, pese a que su estudio metodizado es relativamente moderno. En efecto: Grecia, señera en todos los órdenes del espíritu, sostenía ya que el juego era en el niño el principal adiestrador para las responsabilidades del futuro, y acostumbraba colocar el ágora junto al gimnasio. Siglos después con su genial videncia Juan Jacobo Rousseau admitía la necesidad de respetar ese verdadero impulso instintivo del niño y Froebel hacía de él la base de su afamado sistema educativo del kindergarten.

Mas la primera exposición realmente metodizada se debió a un médico inglés, John Stratchan que en 1877 publicó un folleto titulado *"What is play? Its bearing upon education and training".* Reconocíase en él la existencia de un verdadero instinto del juego en virtud del cual el niño (y los animales jóvenes) cumplen una serie de actividades y ejercicios con los que logran su desarrollo psíquico y físico. La alegría que experimentan al jugar pone bien de relieve que dicha actividad responde a una necesidad natural. En apoyo de esta teoría, el estudioso francés Souriau publicó, en el tomo 17 de la Revista Científica (1899), un trabajo titulado *"Le plaisir du mouvement".*

A partir de ellos se han multiplicado los libros sobre el tema y pedagogos y psicólogos de la categoría de Gentile, Radice, Claparède, Gross, Buytendijk, etc., han emitido sus teorías y discutido o enmendado las de los colegas. Analizaremos algunas comenzando por recordar varias definiciones.

Anticipemos, asimismo, que a Gross se deben las más completas conclusiones sobre el tema.

III. — Definiciones

¿Qué es jugar? "Jugar —dice el diccionario— es recrearse, divertirse". Tal definición, exacta en términos habituales, resulta in-

completa para elaborar una teoría del juego, conforme a criterios científicos. En efecto: juego y diversión no son términos idénticos, pues mientras el primero es algo esencialmente activo, el segundo se refiere a un proceso pasivo.

Algo aclara el estudio de la voz *juego* en latín: *ludo*. Dicho vocablo entronca con los que llevan la raíz griega λυω, desatar; y tal acontece en el juego o esparcimiento donde el ánimo queda como desatado y libre. (Ambos conceptos responderían a la teoría del juego como entretenimiento, hoy deshechada).

Para **Herbert Spencer,** el juego no constituye sino una natural descarga del exceso de energías que posee el niño (teoría de la energía superflua).

Stanley Hall cree, en cambio, que todos los juegos no son sino rudimentos de actividades de las generaciones pasadas, que han persistido en el niño, conforme a la famosa ley biogenética de **Haeckel** (teoría del atavismo).

En sus "Cartas sobre estética", **Schiller,** el inmortal poeta, ha sostenido que la conducta estética no es sino un juego más elevado, de suerte que el arte no es sino la floración suprema y el último resplandor biológico de la constitución del juego infantil. **Lange,** que también la ha seguido, llegó a sostener que el arte, como el juego, es una autoilusión consciente que tiene por función completar la vida del hombre en todas direcciones.

De otra suerte ve **Carlos Bulher** al juego. Para él es toda actividad dotada del placer funcional, que se mantiene en pie merced a ese mismo placer y gracias a él, cualesquiera sean sus ulteriores utilidades.

Como *ejercicio preparatorio para la vida seria* es considerado por **Gross,** en tanto que para **Carr** sería un postejercicio, es decir, el medio de conservar, refrescándolos, los hábitos adquiridos (teoría del ejercicio compensatorio); además lo considera como el medio gracias al cual el hombre se despoja o, mejor dicho, canaliza, los instintos antisociales, aun vivos, que son perniciosos en el grado actual de desarrollo alcanzado por nuestra civilización.

Findlay, en sus estudios sobre la escuela actual, opina que jugar es imaginarse una actividad y realizar o representar dramáticamente la imagen en lugar de desplegar meramente un impulso en respuesta a un estímulo. Tal actitud vendría a conjugarse con la de Bulher según la cual el hombre y el animal juegan siempre con imágenes.

El juego tiene como carácter específico el hecho de que es siempre el juego con algo, con alguna cosa que juega también con el jugador: es la opinión de **Buytendijk.** Además, y son sus palabras, se

desarrolla, es decir, *marcha* de un modo imprevisible e inesperado que es la consecuencia directa de que el juguete juegue con el jugador (el gatito y la pelota que aquél hace rodar).

De todas estas definiciones y teorías recordadas hemos de analizar por ser las más completas las de Buytendijk, y sobre todo la de Gross.

IV. — El juego según Gross

A Carlos Gross se debe la primera y más acabada exposición científica sobre el tema. Este psicólogo, natural de Tübingen, en Alemania, ha hecho excelentes observaciones sobre el valor del juego en el niño y los animales y las ha vertido en libros de gran divulgación entre los estudiosos: *"Die Spiele der thiere"* (El juego en los animales), Jena, 1896. *"Die spiele der menschen"* (El juego en el hombre), Jena, 1899, y *"Der Lobens wert des spiels"* (Formas del juego), Jena, 1910.

Es el primero que ha enfocado el estudio y consideración del juego desde el punto de vista biológico, advirtiendo que existen tantos juegos como instintos (de lucha, sociales, eróticos, etc.), y que los mismos varían según las distintas especies animales. En virtud de su teoría del ejercicio preparatorio el juego es considerado como una preparación para la vida seria y constituye el principal objeto de la existencia del niño, antes de contraer la obligación de asistir a la escuela. Para Gross, el animal no juega porque es joven, sino que posee juventud porque siente necesidad de jugar.

Cada especie zoológica juega en su infancia a ser el animal ya desarrollado y naturalmente cuanto más se avance en la escala tanto más largo y complejo será ese aprendizaje. La infancia de la ostra tiene que ser infinitamente más breve que la del gato y la de éste mucho menor que la del hombre. Adviértese además, que mientras los cabritos juegan con sus cuernos, los gatitos saltan frente a un papel que vuela, es decir, cada especie posee una definida clase de juegos, diferente de la de las otras.

El juego —ocupación esencial en la vida del niño— le sirve para su perfeccionamiento inconsciente y para el desarrollo integral de las disposiciones congénitas. Es, pues, su verdadero y auténtico trabajo; de ahí la seriedad con que lo realiza y la violencia que experimenta cuando un adulto le interrumpe.

Para hacer la clasificación de los distintos juegos, Gross parte de la base que el niño juega solo o con otros compañeros y que estos pue-

den ser ya personas reales, ya hombres y animales imaginarios a los cuales asigna un determinado papel. Los del primer tipo son llamados por el psicólogo alemán, *los experimentales;* los del segundo los designa bajo la denominación un poco ambigua de *juegos que ponen en actividad los instintos de segundo orden,* pero sus comentaristas han propuesto el nombre general de *juegos sociales.* Los experimentales hacen su aparición casi con el nacimiento del niño (hacia los 5 ó 6 meses), los otros a partir de los 2 años y medio, momento en que se comienza a jugar con adultos al principio, con coetáneos después.

El juego experimental abarca, a su vez, las siguientes subdivisiones: 1º) juegos de experimentación del aparato sensorial (juegos de escuchar, de tocar, de *ver qué es eso,* etc.); 2º) juegos en que se ejercita el aparato motor, tales como los de *mover* ya los propios miembros u órganos del cuerpo (balbuceos, arrullos, sacudidas, etc.); ya objetos extraños (arrastrar sillas, juguetes, etc.); 3º) juegos que ejercitan las disposiciones psíquicas superiores. En este grupo desempeñan un papel muy interesante los de inhibición: así los ejercicios de inmovilidad (las famosas *estatuas* o *cuadros vivos* de nuestros chicos), los de represión de la risa, etc. En esa inhibición voluntaria hay una gran fuente educativa, pues cuanto más civilizado es el sujeto tanto más contiene sus impulsos primarios. El salvaje, el beodo, el imbécil obran sin retener sus ímpetus, siempre de inmediato.

El segundo grupo que admite Gross, llamado por sus comentaristas el de los juegos sociales, ofrece 4 subdivisiones: 1º) los de lucha corporal o mental (discusiones, luchas, apuestas, etc.); 2º) los de amor, que constituyen una especie de válvula de seguridad contra la explosión precoz de los instintos sexuales; 3º) los de imitación que reposan sobre el instinto materno y doméstico. Las muñecas, y las *visitas* son sin duda los más antiguos; 4º) los propiamente sociales, tales como la formación de campamentos, las asociaciones infantiles y todos los deportes colectivos que contribuyen al desarrollo de los instintos sociales.

V. — El juego para Buytendijk

El conocimiento y la divulgación de la teoría de este distinguido estudioso es debida al gran pedagogo y paidólogo Eduardo Claparède que la comentó e interpretó en el folleto titulado: *"Sur la fonction du jeu, a propos de un livre de M. Buytendikj"*, Ginebra, 1934.

Según nuestro autor la esfera del juego se llena con juguetes, es decir, con aquellas cosas que por una relación determinada con el

pequeño son adecuadas para defender y sostener la actividad lúdica. Jugar es *jugar siempre con algo;* de ahí que rechace como juegos todas las actividades agradables (remar, bailar, etc.), todas las ocupaciones y todos los deportes. El arquetipo del juego es el del gatito que afanosamente lleva, trae, empuja y rechaza una pelota. En efecto: de acuerdo con lo dicho, la pelota juega también con el jugador, pues el gatito la dirige hacia un lado y ella se desvía, toma a su vez desquite, también juega. Esa sería su característica *sui generis.* Pero además esta importantísima actividad infantil satisface ciertas necesidades del sujeto de hecho contradictorias; así en el juego el niño encuentra la forma de liberarse del ambiente, al que considera un obstáculo para su *yo.* Mas por contrario imperio, merced a él, satisface esa otra inclinación que lo lleva a lograr su comunión con el medio.

VI. — Los juguetes

Al observar durante largo rato el juego de un niño suele llamarnos la atención la extraordinaria persistencia que demuestra en prolongarlo, sea o no entretenido. La razón de tal actitud, que a primera vista puede parecernos extraña, es, sin embargo, sencilla. Su mundo de representaciones es muy limitado, y cuando ha descubierto un determinado efecto, lo prolonga mucho. De ahí el por qué nos atormenta con un cornetín de horribles sonidos o por qué se desliza minuto tras minuto a lo largo del barandal de una escalera.

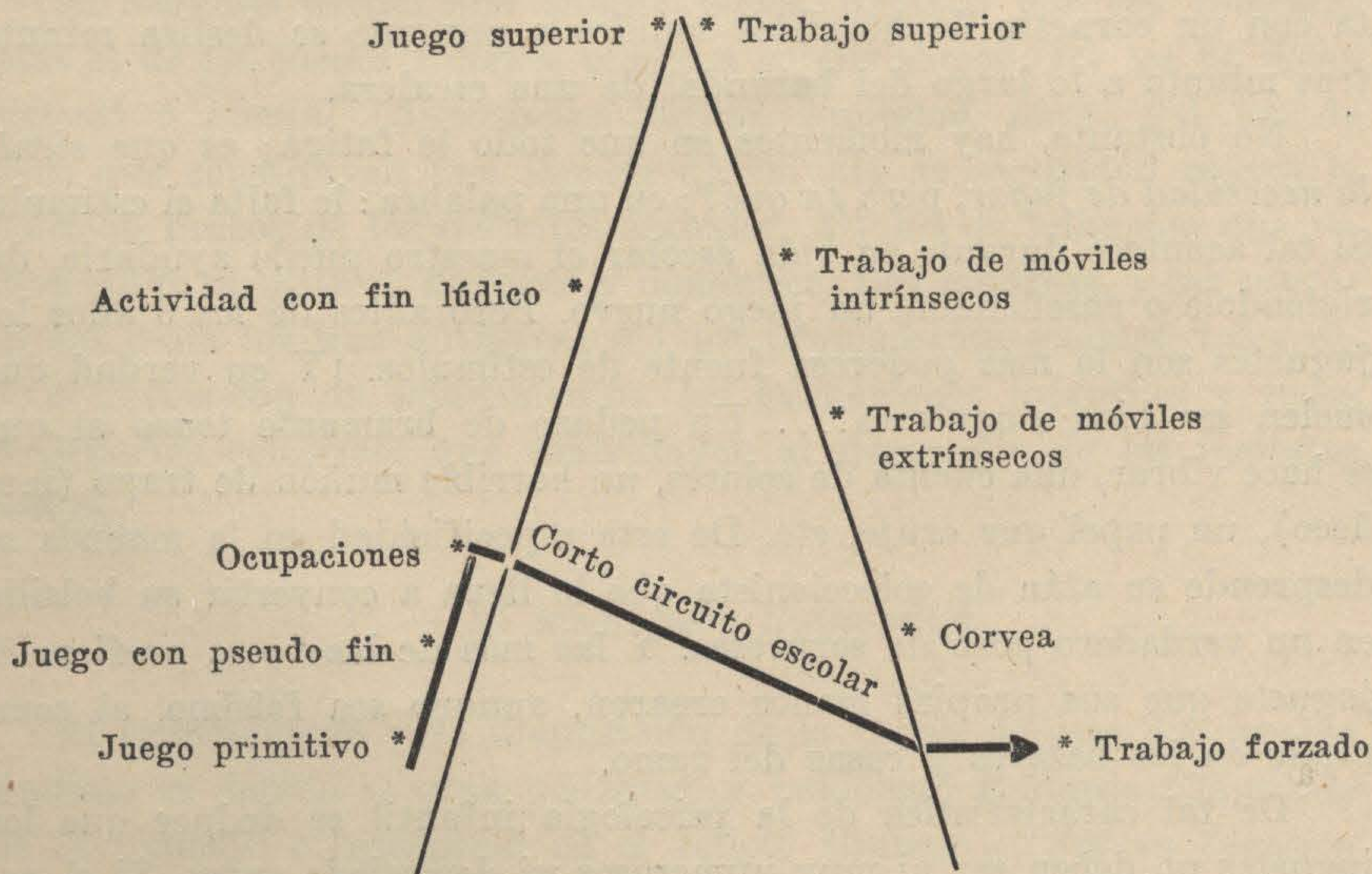
No obstante, hay momentos en que todo le fatiga; es que *siente la necesidad de jugar,* pero *¿a qué?;* en una palabra: le falta el estímulo. Si tal acontece durante su vida escolar el maestro puede ayudarle, dirigiéndole o enseñándole un juego nuevo. Pero antes de los 6 años los juguetes son la más poderosa fuente de estímulos. ¡Y en verdad que suelen ser bien singulares!... Un pedazo de bramante tenso al que se hace vibrar, una cuenta de colores, un horrible muñón de trapo (muñeco), un papel que cruje, etc. De esta especificidad en la materia se desprende su afán de coleccionista que le lleva a convertir su bolsillo en un verdadero pozo de sorpresas. Y las más de las veces prefiere el juguete que sus propias manos crearon, aunque sea feísimo, al comprado en los bazares y casas del ramo.

De tal característica de la psicología infantil se deduce que los juguetes no deben ser ni muy numerosos ni demasiado caros. Si el pequeño los posee en cantidad, es deber de los padres administrárselos sabiamente, dándoselos poco a poco, y ocultando a unos u otros a fin de que sean variados. Algo más: se ha comprobado que el exceso de los

mismos hace que el niño los clasifique y ordene posponiendo tal actividad a la otra vital del juego. Sobremanera atrayentes son los juguetes educativos, los científicos, los empleados en las escuelas froebelianas y los destinados a la educación de los débiles mentales.

VII. — El juego y el trabajo

Dijimos al comienzo de este trabajo que la escuela tradicional se había empeñado en mostrar como términos opuestos los de juego y trabajo, cuando en realidad tal antítesis no existe. No hay frontera absoluta que los separe, pues ambos no son sino "los polos de una misma línea a lo largo de la cual se pasa de uno a otro por medio de una graduación insensible". Una serie de etapas conducen del juego primitivo al superior que a su vez tiene íntimos contactos con el trabajo superior. La escuela tradicional se ha empeñado —con sus viejas pedagogías y sus absurdos regímenes disciplinarios— en quebrar esta marcha armónica, en torcer este orden de la evolución natural y gradual. De hecho el niño pasa del campo del juego primitivo o la ocupación agradable, al del trabajo forzado, salteando las estaciones intermedias a través de las cuales el espíritu se va adaptando al nuevo orden de cosas. El presente gráfico, tomado de la Psicología de Claparède, lo evidencia claramente:



Introducir en la escuela —añade dicho autor— la atmósfera del juego es la única manera de salvarla de una crítica que en esta posibilidad sería una verdadera condena sin apelación. Tan sólo es verda-

deramente fecundo el trabajo en la medida en que puedan introducirse en él elementos lúdicos. Enseñemos al niño, o mejor dicho, no le hagamos desaprender lo que comenzaba a aprender por él solo: *a jugar al trabajo*. Arriesguemos esta expresión que parece paradojal pero que encierra todo un plan de reforma escolar.

Desde luego que no es fácil enseñar ciertos temas en tal forma. Mas allí es donde debe darse cita el ingenio y la vocación del educador. Veamos si no el caso de la señorita Pittard, profesora de la escuela secundaria en Ginebra, que consigue este efecto nada menos que con la enseñanza del francés. Ella misma nos lo cuenta: El procedimiento consiste en hacer describir por los alumnos de una clase, pero sin nombrarlo, un objeto colocado sobre un pupitre. Después se pasan estas composiciones a los alumnos de otra clase que dibujan sencillamente ese objeto según la descripción hecha. Cuando las composiciones vuelven a sus autores ilustradas por los dibujos más o menos absurdos que han suscitado, los alumnos tocan de cerca el resultado de las incorrecciones. Este ejercicio les divierte mucho y no por ello deja de ser instructivo.

Meta pues, de las actividades del aula, debe ser el recordar la íntima fusión del juego con el trabajo, comunión que hacía observar a Wundt en su ''Etica'': ''El juego es la infancia del trabajo''.

VIII. — Valor del juego

Es muy grande desde el punto de vista físico, psicológico y social. *Dime cómo actúa un niño en él y te diré cómo será más tarde*, podría ser un aforismo muy exacto. Observándole durante el desarrollo de esa actividad notaremos de inmediato si es egoísta o generoso, sufrido o molesto, imperativo o débil, si se tiene sentido de la justicia, concepto de la responsabilidad y el valor, dolor por el más débil, etc. En una palabra, las cualidades personales infantiles se perfilan netamente en el juego. Si hasta se ha señalado que los futuros homosexuales prefieren en la infancia juguetes femeninos.

Súmese a todo ello la enorme experiencia que se recoge, el conocimiento profundo que se adquiere de la naturaleza, la habilidad que se conquista en el manejo de ciertos órganos, el constante material que se aporta a la siempre bien nutrida imaginación infantil, etc.

Socialmente desarrolla y acrecienta el espíritu de solidaridad y colaboración; físicamente hace del niño un ser sano, en lo psíquico aviva su inteligencia y le prepara para resolver las futuras dificultades de la existencia al par que lo hace hábil, sereno, valeroso y decidido.

¿Cómo no alabar los valores del juego si por muy arriesgada que tal afirmación parezca merced a él se desarrollan las fuerzas internas del individuo con mayor espontaneidad que en la enseñanza metódica?...

IX. — *El maestro y el juego*

De lo expuesto se desprende que es deber del maestro el procurar prolongar el ambiente del juego hasta el aula. ¿Cómo? ¿Enseñar jugando?... ¿Y por qué no? ¿Acaso no afirmaba ya Rousseau que la regla más importante y más útil de toda la educación no es el ganar tiempo sino el perderlo?

Prolongar el ambiente de juego; sí, y además velar sobre el del niño en forma disimulada, pues no bien se siente observado pierden sus actitudes toda espontaneidad. Es cierto que juega mejor solo, pero no lo es menos que gracias a la eficaz mediación del educador pueden acrecentarse en el escolar aptitudes y capacidades que por su propia cuenta no llevaría más lejos de lo permitido por su experiencia, naturalmente más limitada que la del adulto.

Además, en los casos de juegos colectivos es la presencia del maestro la que impide toda actividad desordenada que podría traer consigo adquisición de defectos o no corrección de los existentes. La organización y vigilancia de los juegos no debe, pues, escapar a su *control*.

X. — *Conclusiones*

"Notad un defecto de la educación ordinaria —decía Fenelón—. De un lado todo el placer; de otro todo lo enojoso. Todo el placer en las diversiones; todo lo enojoso, en el estudio". Que no deba hacérsenos a nosotros, educadores de un siglo de tantos progresos, ese mismo áspero y acre reproche. Aliviemos en la medida de nuestras fuerzas las distancias que aun en la escuela actual separan el juego del trabajo. Procuremos preparar al niño para la vida y no olvidemos que en todo el ciclo primario, desde 1º a 6º grado, habrá siempre, aguzando el ingenio y la buena voluntad —un recurso más para hacer amable y grata la enseñanza—, logrando así que el niño *aprenda casi jugando,* que *juegue a que trabaja.* Tal tarea no es en verdad fácil, pero su buen logro revelará el arte y la vocación del auténtico educador.

Noemí VERGARA

MISCELÁNEA INSTRUCTIVA

(Nº 23)

(*Colección de poesías, pensamientos, curiosidades, observaciones, vocabularios, nóminas, reglas, etc., de interés para el maestro y el niño*)

Lo que nos dicen los nombres geográficos (Toponimia).

Córdoba: La ciudad de *Córdoba de la Nueva Andalucía* fué fundada por Gerónimo Luis de Cabrera el 6 de julio de 1573.

El nombre de *Córdoba* (1) fué impuesto por Cabrera en homenaje a su esposa doña Luisa Martel de los Ríos, quien, si bien había nacido en Panamá, era cordobesa de origen. Según otra versión, el homenaje correspondía al Virrey del Perú, Francisco de Toledo, nacido en la Provincia homónima española, al que atañe la iniciativa de su fundación. En cuanto a la expresión la *Nueva Andalucía* (2), le fué añadida por considerarse a aquellas tierras semejantes en clima y aspecto a las de la región homónima de la Península, de donde era natural el propio Cabrera. A esta denominación le fué agregada posteriormente la de *la Llana,* por ser la primera fundada lejos de la montaña y para diferenciarla de la Córdoba de Calchaquí, situada en Salta, al N. O. de Tucumán.

La Provincia de Córdoba formó parte de la antigua Gobernación del

---

(1) *Córdoba* procedería del nombre antiguo *Córduba,* y éste del árabe *Kortaba, Kortoba* o *Kortba* (José Lerchundi, "Vocabulario español arábigo"). Según otros, viene del fenicio *coteba* o *corduba,* que quiere decir tanto como *molino de aceite;* o del hebreo *Carta-toba* que equivale a *Ciudad Buena.*

(2) De los *vándalos* —quitada la *v*—, se hace derivar *Andalucía;* pero estacionaron tan breve tiempo aquellos pueblos de la antigua Bética, que no se admite que pudieran imponerle su nombre. Dícese también que *ándalos* o *ándalus* impusiéronlo, no los españoles, sino los musulmanes, quienes llamaban en general *andalusi* a aquéllos. *Andalusi,* del árabe *ándalus,* significaría "tierra de occidente". *Vándalo* o *wándalo,* a su vez, procede del latín *vandali,* pueblos germánicos, en su idioma *wandle,* de *wandeln* (= andar, caminar). En el año 455 se hicieron dueños de Roma y la saquearon destruyendo las obras maestras de arte que allí se conservaban, de cuyo hecho ha nacido la significación trasladada de forajido, desalmado, destructor, que tienen *vándalo* y sus derivados.

Tucumán (1542-1782), y luego, conjuntamente con Mendoza, San Juan, San Luis y La Rioja, constituyó la Intendencia del mismo nombre (1782-1820). En 19-3-1820 se constituyó en provincia autónoma.

Santiago del Estero. La ciudad de Santiago del Estero fué poblada con los habitantes de la ciudad del Barco, cuyo asiento fué cambiado en fechas posteriores.

La primera ciudad del Barco fué fundada por Juan Núñez del Prado, en setiembre del año 1550, en tierras que pertenecen actualmente a la Provincia de Tucumán. Llevó ese nombre en homenaje al Presidente de la Audiencia de Lima, La Gasca, natural de *El Barco de Ávila* (España). En mayo o junio de 1551, Núñez del Prado trasladó la ciudad a la región del Valle del Calchaquí, en Catamarca (según otros autores, al Valle de Jocavil, entre Quilmes y Santa María), pero poco después (1552 ?), hostigado por los indios cambió nuevamente el lugar de la población; esta vez a orillas del río Dulce, cerca del lugar donde está actualmente la Capital. Francisco de Aguirre —enviado por Pedro de Valdivia—, decidió trasladar por tercera y definitiva vez el asiento de la ciudad a la región que denominó Nuevo Mayorazgo de Santiago, y cambió el nombre de *del Barco* por el de *Santiago del Estero* y *Tierra de Promisión,* según se estima, el 25 de julio de 1553. El nombre de *Santiago* (3) fué elegido por ser ése el día del apóstol Santiago el Mayor, patrono de España. *Estero,* corresponde al término con que en la Argentina se designa al terreno "bajo, pantanoso, intransitable, que suele llenarse de agua por la lluvia o por la filtración de un río o una laguna cercana", voz que, a su vez, procede de la latina *aesterium* (por *aestuarium* = estuario), de *aestus* (= flujo y reflujo). *Estero,* en su acepción más general, "terreno equivalente a la orilla de una ría, por la cual se extienden las aguas de las mareas" en su movimiento de ascenso y descenso (flujo y reflujo) es, en efecto, del mismo valor que el vocablo *estuario. Tierra de Promisión,* por último, alude al augurio que hace esperar algún bien. Según la Biblia, es la tierra de Canaán, a cuya vista murió Moisés. De esta referencia procede el sentido metafórico de la expresión: país abundante, tierra bendecida.

---

(3) *Santiago o San Yago,* procede del griego *Jakchos,* nombre de Baco y sus fiestas (misterios de Baco). Yago es alteración de Jacob (contracción de Jacobo), Jácome y Jaime. Jacob, hijo de Isaac y de Rebeca, recibió este nombre, que en hebreo significa ***subplantador,*** o mejor ***subplantado,*** porque nació con la mano asida al talón de su hermano Esaú; esto es, subplantado, puesta la mano debajo de la planta de los pies. *Santiago el Mayor,* mártir, uno de los doce apóstoles, era hijo de Zebedeo y hermano de San Juan Evangelista. *¡Santiago!* (o *¡Santiago, y cierra España!*), como se sabe, es además, el grito de guerra con que los españoles invocaban a su patrono al romper la batalla.

La Provincia de Santiago del Estero, formó parte del Tucumán (1542 - 1782), y luego de la Intendencia de Salta (1782-1814). Por Decreto del 8-10-1814, el Directorio la hizo entrar en la nueva Provincia del Tucumán. El 27-4-1820 se constituyó en estado autónomo.

Paraná. Grande como el mar (*pará* = mar, *aná* = partícula comparativa), como el mar, pariente del mar (*na* = pariente), frontera o límite (*para* = población, *na* = límite o señal), curso o corriente (*Paraná Miní,* sería corriente chica; *Paraná Guazú,* corriente grande). Para contener los avances de los indios, don Bruno Mauricio de Zabala, Gobernador de Buenos Aires (1717-1734), había designado a Francisco Javier de Echagüe y Andía como Teniente Gobernador de Santa Fe. La actividad de este nuevo gobernante hizo accesibles a los colonos las tierras de ambas márgenes del Paraná. Poco después, con el propósito de organizar en forma estable la defensa del territorio oriental del Paraná, el nuevo Gobernador, conjuntamente con el sargento mayor Esteban Marcos de Mendoza, levantó un fuerte en la región poblada por colonos santafesinos —desde fines del siglo XVI—, llamado *Pago de la otra Banda* (*pago* = partido) o *de la Bajada,* favorecido por su proximidad a Santa Fe. El 23 de octubre de 1730, el Cabildo Eclesiástico de Buenos Aires, a indicación de Zabala, creó el curato de la *Bajada de Santa Fe* (en los actuales terrenos de la ciudad de Paraná), puesto bajo la advocación de Nuestra Señora del Rosario, declarada anteriormente Patrona del Gran Paraná por los propagadores de la fe cristiana en la parte occidental de aquel gran río. El Virrey Cisneros, a pedido de los vecinos del lugar, erigió *La Bajada* en villa, por Decreto del 9 de enero de 1810; pero recién en 1813, la Asamblea General Constituyente, a solicitud de un ciudadano de *La Bajada* hizo efectivo este anhelo, y el 25 de junio de 1813 elevó al rango de villa el pueblo de *La Baxada del Paraná.* Es en este Decreto donde aparecen juntas, por primera vez, ambas denominaciones, pero la iniciativa de sustituír el nombre de *Bajada* por el de *Paraná,* correspondió al Presbítero Francisco Arias Montill, tal como consta en una comunicación, fechada el 6 de julio de 1732 en "la Iglesia del Paraná", y dirigida al Gobernador Zabala poco después de hacerse cargo del curato de reciente creación. La villa de Paraná fué declarada capital de la Provincia de Entre Ríos en 1819.

Uspallata. Voz quichua. Según Mossi y Cabrera, significa "pueblo de las cenizas (*uspa* = ceniza; *llata* o *llacta* = pueblo). V. F. López indica "garganta preferida" o "mejor garganta"; Olascoaga opina que procede de las voces pampas *auv, paylla* y *tha,* y significa "ver-

tiente que aparece y corre sosegada''. Bazán anota ''pueblo del bolsón'' (*ushpa* = bolsón; *llajta* = pueblo).

Barranca Yaco. Yacu o *yaco,* en quichua vale por *agua*; luego Barranca Yaco significa ''agua o aguada de la barranca''.

Familias de palabras.

Monosílabos sin diptongo ni triptongo (1)

a	da	faz	id	mis	que	¡sus!	van
al	dad	fe	ir	¡mu!	re	tal	vas
as	dan	fez	¡je!	mur	red	tan	ve
¡bah!	dar	fin	¡jo!	ni	res	te	ved
bar	das	flan	la	no	ros	ten	ven
bis	de	flor	lar	nos	sal	tez	ver
Blas	del	frac	las	o	san	ti	ves
brin	den	gas	le	¡oh!	se	tic	vi
box	des	gran	les	os	sed	tos	vid
¡ca!	di	gris	lis	¡paf!	ser	tras	vos
cal	do	ha	lo	pan	si	tren	voz
can	don	han	los	par	sin	tres	y
cinc	dos	has	luz	paz	¡so!	tu	ya
clan	e	haz	mal	pez	sol	tul	yo
club	¡eh!	he	mar	plan	son	tus	zar
col	el	hez	más	por	sor	¡tus!	¡zas!
con	en	hoz	me	pro	su	u	zinc
coz	es	¡huf!	mes	¡puf!	sud	¡uf!	
crin	ex	¡hum!	mi	¡pum!	sur	un	
cruz	fa	i	mil	pus	sus	va	

---

(1) Los monosílobos con diptongo y triptongo han sido publicados en el número anterioı de "Miscelánea instructiva" ("El Monitor", N° 861, de septiembre de 1944, págs. 42 y 44).

Silabeo de voces compuestas (2)

Nómina de voces compuestas que se silabean separando los elementos componentes *nos, vos, eso, des, en, in, sub, trans,* o *tras, cis, nor* (norte), *sud.*

nos, vos, eso

nos-otros
vos-otros
es-otros

——

des

des-abrigado
desacatar
desacomodar
desacreditar
desacuerdo
desafiar
desaire
desalmado
desalojar
desañudar
desaparcibido
desaplicado
desarrollar
desasnar
desatar
desatento
desautorizar
desavenencia
desempeñar
desenganchar
desentumecer
desigualar
desimantar
desinfectar
desinflamar
desinterés
desobediente
desocupado
desordenado
desorganizar
desorientar
desuncir
desunir
desusado

——

en

en-aceirtar
enajenar
enaltecer
enarbolar
enarenar
enojar

——

in

in-activo
inadecuado
inadmisible
inadvertencia
inagotable
inaguantable
inalámbrico
inalterable
ineludible
inepto
inesperado
inestable
inexacto
inexcusable
inexistente
inexplicable
inigualable
inimitable
ininterrumpido
inofensivo
inolvidable
inoportuno
inorgánico
inurbano
inusado
inútil
inutilizable

——

sub

sub-afluente
subarrendar
subentender
subinspector
subintendente
suboficial
subordinar

——

trans y tras

trans-acción
transalpino
transatlántico
tras-alpino
trasandino
trasanteanoche
trasanteayer
trasatlántico
trasoír

——

cis

ci-salpino
cisandino

——

nor (norte)

nor-este
noroeste
norueste

——

sud

sud-americano
sudafricano
sudeste
sudoeste
sudueste

——

(2) Respecto de la teoría que se refiere al silabeo de voces compuestas, léanse las opiniones publicadas en "Miscelánea instructiva" Nº 3 y 4. ("El Monitor", Nº 797, de mayo de 1939, pág. 54, y Nº 798, de junio de 1939, pág. 34).

Ejercicios sobre silabeo de palabras

Mediante la combinación de voces entresacadas de las nóminas precedentes y las publicadas con anterioridad, pueden prepararse ejercicios graduados y variados sobre silabeo de palabras y la división de voces al final de renglón. A tal efecto servirán de guía las referencias que siguen:

1º) Del número anterior de "Micelánea instructiva" ("El Monitor", Nº 861, de septiembre de 1944, pág. 41 y sigs.):

a) Voces con encuentro de vocales que *forman diptongo* (vocal fuerte y vocal débil). Polisílabas y monosílabas.

b) Voces con encuentro de vocales que *no forman diptongo* (vocal fuerte con vocal fuerte). Tónicas, átonas y con "h" intermedia.

c) Voces de prosodia dudosa.

d) Voces con encuentro de vocales que *forman triptongo.* (Polisílabas y monosílabas).

e) Voces con encuentro de vocales que *no forman triptongo.*

2º) De las nóminas precedentes:

f) Monosílabos sin diptongo ni triptongo.

g) Voces compuestas.

Origen del lenguaje humano.

«Ningún animal piensa, y ningún animal habla, excepto el hombre. El lenguaje y el pensamiento no pueden separarse. El pensamiento sin las palabras no es nada; las palabras sin el pensamiento no son más que vanos ruidos. Pensar es hablar bajo; hablar es pensar alto. La palabra es el pensamiento revestido de un cuerpo.

. . . .

¿Cómo puede el sonido expresar el pensamiento? ¿Cómo se han hecho las raíces signos de ideas generales?

. . . .

Procuraré responder a estas preguntas lo más brevemente posible. Las cuatrocientas o quinientas raíces que nos quedan, después del análisis más minucioso, como elementos constitutivos de las diferentes

familias de lenguas, no son onomatopeyas ni interjecciones. Son tipos fonéticos producidos por un poder inherente al espíritu humano. Esas raíces han sido creadas por la naturaleza, como diría Platón; pero con el mismo Platón nos apresuramos a añadir que por la naturaleza entendemos la mano de Dios.

Hay en el mundo físico una ley casi universal: todo lo que sufre una percusión resuena. Cada sustancia da un sonido particular. Podemos reconocer la mayor o menor pureza, la composición más o menos perfecta de los metales, por sus vibraciones, por la respuesta que nos dan. El oro no suena como el estaño; la madera no suena como la piedra; y percusiones diferentes producen diferentes sonidos. Esta misma ley alcanza también al hombre, la obra más delicadamente organizada de todas las de la naturaleza. El hombre da también sonidos: en su estado primitivo y perfecto no estaba dotado solamente del poder de traducir sus percepciones por onomatopeyas, ni de expresar sus sensaciones por gritos, como los animales. Poseía juntamente la facultad de dar una expresión articulada a las concepciones de su razón. Esa facultad no se la había dado él mismo. Era un instinto, un instinto mental tan irresistible como otro cualquiera. En cuanto producido por ese instinto, el lenguaje pertenece claramente al dominio de la naturaleza. Pero el hombre pierde sus instintos a medida que se le hacen inútiles, y sus sentidos se atrofian en cuanto dejan de ejercitarse. Así, la facultad creadora que dió una expresión articulada a todas las concepciones de nuestra mente en el momento de su primer albor, esa facultad, digo, desapareció, no bien quedó falta de objeto.

Especulaciones de esta especie pueden tener algún valor, pero no quería asumir la responsabilidad de ellas, porque no tenemos el derecho de presentar vagas analogías como una solución del problema del origen de las raíces. Si hay alguna verdad en las conclusiones a que hemos llegado después de un análisis atento de todos los hechos que se nos ofrecían después de investigaciones empezadas sin ninguna preocupación, todo lo que tenemos el derecho de afirmar es que el lenguaje empieza por raíces, y que esas raíces no son ni más ni menos que tipos fonéticos o sonidos típicos. Lo que hay más allá no es ya, o, para seguir el orden histórico, no es aún lenguaje, por interés que puedan tener esos elementos primordiales para las investigaciones psicológicas. Pero todo lo que existe en el lenguaje real no es otra cosa que vástagos nacidos de esas raíces. Las palabras son pruebas sacadas por medio de esos moldes fonéticos y variadas de diversos modos; son, si se prefiere, variedades y modificaciones perfectamente inteligibles en su estructura, de esos sonidos típicos en que hemos reconocido, guiados por experiencias infali-

bles, lo que hay en el fondo de todo lenguaje humano, los cuerpos simples que resisten a toda descomposición».

(*Max Müller*, "La ciencia del lenguaje").

Cómo dividían los árabes y los persas.

El método comúnmente usado por los árabes y los persas, se ilustra aquí con un ejemplo concreto. Supóngase que se desee efectuar la siguiente operación:

19.678 ÷ 432

En una hoja dividida en columnas verticales (tantas como cifras tiene el dividendo, y en la forma indicada en la gráfica), se escriben el dividedo *19.678* en la parte superior, y el divisor **432**, en la inferior. Las cifras del divisor van en las columnas de la izquierda (figura 1).

1	*9*	*6*	*7*	*8*	Dividendo
4	**3**	**2**			Divisor
					Cociente

Fig. 1

1	*9*	*6*	*7*	*8*	Dividendo
4	**3**	**2**			1er. divisor
		0			Cociente

Fig. 2

Primer cálculo. Como en la división corriente, se calcula las veces que la primer cifra del divisor (**4**) está contenida en la primera del dividendo (*1*). Como 4 no está contenido en 1, la primer cifra del cociente es **0**, número que se escribe en la casilla del cociente (figura 2). Luego se repite el divisor 432 en la parte superior, un lugar más a la derecha (figura 3).

Segundo cálculo. **4** está contenido 4 veces en el *19*. Se multiplica esta cifra (**4**) por el divisor **432**, en la siguiente forma (figura 4):

$4 \times 4 = 16;\ 19 - 16 =$ **3** (se baja 678 y resulta 3.678)
$4 \times 3 = 12;\ 36 - 12 =$ **24** (se baja 78 y resulta 2.478)
$4 \times 2 = 8;\ 247 - 8 =$ **239** (se baja 8 y resulta 2.398)

Tercer cálculo. Se anota previamente el tercer divisor **432**, en la forma indicada en la figura 5, y luego se procede en forma análoga a la anterior. **4** está contenido en el 23, cinco veces. Se multiplica esta cifra (**5**) por el divisor **432**:

1	*9*	*6*	*7*	*8*	Dividendo
	4	**3**	**2**		2º divisor
4	3	2			
		0			Cociente

Fig. 3

1	*9*	*6*	*7*	*8*	Dividendo
1	6				$4 \times 4 = 16$
	3	6	7	8	
	1	2			$4 \times 3 = 12$
	2	**4**	7	8	
			8		$4 \times 2 = 8$
	2	**3**	**9**	8	
	4	**3**	**2**		2º divisor
4	3	2			
		0	**4**		Cociente

Fig. 4

5 × 4 = 20; 23 — 20 = **3** (se baja 98 y resulta 398)
5 × 3 = 15; 39 — 15 = **24** (se baja 8 y resulta 248)
5 × 2 = 10; 248 — 10 = **248** (el residuo)

1	*9*	*6*	*7*	*8*	Dividendo
1	6				
	3	6	7	8	
	1	2			
	2	9	7	8	
			8		
	2	3	9	8	
	2	0			5 × 4 = 20
		3	9	8	
		1	5		5 × 3 = 15
		2	4	8	
			1	0	5 × 2 = 10
		2	3	8	Residuo
		4	3	2	3er. divisor
	4	3	2		
4	3	2			
		0	4	5	Cociente

Fig. 5

Cartográficas (para la lectura de mapas).

Nómina de terminaciones y voces geográficas, referencias etimológicas, etc., complementarias para el estudio de la geografía y la cartografía.

(*Continuación*)

Caer: Véase *cathair.*
Cape (*ing.*): Cabo.
Carraig, carrik (*celta*): Roca, peñasco, escollo.
Carrik: Véase *carraig.*
Caster (*ing.*): Castillo.
Castle (*ing.*): Castillo..
Castron, kastron (*gr.*): Castillo
Cathair, caer, cathir (*celta*): Fortaleza.
Cathir: Véase *cathair.*

Cell (*ing.*): Calabozo.
Citta (*it.*): Ciudad.
City (*ing.*): Ciudad.
Cliff (*ing.*): Costa, acantilado.
Col (*fr.*): Paso, lengua de tierra
Colle (*it.*): Paso, lengua de tierra.
Couloir (*ing.*): Barranco, garganta.
Country (*ing.*): País, comarca, región, campo.
Cove (*ing.*): Ensenada, caleta.
Creek (*ing.*): Ensenada, cala.
Crevasse (*ing.*): Grieta de alud.
Cross (*ing.*): Cruz.
Czarny (*polaco*): negro.
Chain (*ing.*): Cadena.
Cham (*chino*): Montaña.
Chapel (*ing.*): Capilla.
Chaw, chow (*chino*): Ciudad de segundo rango.
Chester (*ing.*): Castillo.
Chief (*ing.*): Capital
Chot (*turco*): Río.
***Chott, shot, xot** (*ár.*): Lago.
***Chernózium, tchernoziom** (*ruso*): Tierra negra.
Cherny (*ruso*): Negro.
Chrebet (*ruso*): Cordillera.
Church (*ing.*): Iglesia.
Daban (*mongólico*): Paso, camino.
Dagh (*turco*): Montaña.
Dake, take (*jap.*): Montaña.
Dal (*sueco, nor.*): Valle.
Dalen (*sueco*): Valles paralelos.
Dan (*hol.*): Dique frente al mar o río.
Dar (*ár.*); Casa.
Daria, darya (*persa*): Mar, río, corriente
Defile (*ing.*): Desfiladero.
De jos (*rum*): Debajo, más abajo.
Derbend (*persa, turco*): Paso.
De sus (*rum.*): Superior, alto, más alto.
Din, dinas (*galés*): Cordillera, cumbre.
Diu, diva (*indostaní*): Isla.
Diva: Véase *diu.*
Djebel (*ár.*): Montaña.
Doab (*ár.*): Terreno entre dos ríos.
Doldrums (*ing.*): Zona de calmas ecuatoriales.
Dolina (*eslavo*): Valle.
Dolnji (*servio*): Debajo, más abajo.
Dolny (*polaco*): Debajo, más abajo.
Donga (*cafre*): Barranca, hondonada.
Dorf (*al.*): Villa.
Doop (*hol.*): Villa.
Drif (*afric.*): Vado.
Drom, drum (*celta*): Cordillera, cumbre.
Dun (*gaélico*): Cordillera, cumbre.
Dune (*ing.*): Duna.
Dwelling (*ing.*): Ciudad.

(*Continúa*)

Nómina complementaria

(*Continuación*)

Canchal: Peñascal o sitio de grandes piedras descubiertas. Morena.

Cancho: Peñasco grande. Canchal (ú. más en pl.).

Cañón: Garganta o paso profundo y angosto entre montañas, de paredes casi verticales, sobre cuyo fondo, encajonado, suele correr un río.

Cavatrova: Denominación que se aplica a las grutas y cavernas subterráneas, típicas en los mares de Grecia.

Congosto: Desfiladero entre montañas.

Crique: Zanja de una plaza o fortaleza.

Dolina: Lago formado por la erosión, la acción de los vientos y la acción química del agua. Son característicos en la región de Kars (Armenia).

(*Continúa*)

Figuras gramaticales y de retórica.

Paradoja. Figura de pensamiento que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción, y que a primera vista son inconciliables, siempre que esas expresiones o frases, por un análisis de las circunstancias en que aquéllas se manifiestan, resulten perfectamente justificadas. Ejemplos:

Un silencio elocuente.

¿Qué le faltaba para ser inmortal? Sólo la muerte.

La soledad de dos en compañía (*Campoamor*, "Doloras").

Mira al avaro, en sus riquezas, pobre (*Juan de Arguijo*, "A la avaricia").

Los literatos, los retóricos y los filósofos han creado diversas clases y subdivisiones de paradojas conforme al sentido lógico, gramatical, irónico, etc., de la contradicción. Edward Kasner y James Newman, en su obra "Matemáticas e imaginación", por ejemplo, aluden a la *paradoja lógica*, con estos curiosos ejemplos:

«La mayor parte de las paradojas lógicas se originan en lo que se ha dado en llamar "la falacia del círculo vicioso" que es debida al hecho de descuidar el principio fundamental de que lo que involucra al todo, en una totalidad dada, no puede, en sí misma, ser parte de la totalidad. Ejemplos sencillos de esto son aquellas frases pontificales, familiares a todo el mundo, que parecen tener muchísimo significado, pero que, en realidad, no tienen ninguno, tales como: "nunca digas nunca", o "toda regla tiene excepciones" o "toda generalidad es falsa". He aquí algunas paradojas lógicas más desarrolladas:

El cazador. Robar caza en el vedado de un poderoso príncipe era castigado con la muerte, pero el príncipe decidió posteriormente que aquél que fuera sorprendido cometiendo ese delito tendría el privilegio de elegir entre ser ahorcado o decapitado. Se permitía al delicuente formular una proposición: si ella era falsa, se lo ahorcaba; si era verdadera, se lo decapitaba. Un bribón, ducho en lógica, se valió de esa dudosa prerrogativa —ser ahorcado si no acertaba y ser decapitado si lo hacía—, diciendo: "Seré ahorcado". Aquí se presentó un dilema imprevisto, pues el reo agregó: "Si ustedes me ahorcan ahora, infringen las leyes hechas por el príncipe, pues mi proposición es verdadera y debería, por lo tanto, ser decapitado; pero si ustedes me decapitan, también violan las leyes, porque entonces lo que yo dije era falso y debía, en consecuencia, ser ahorcado."

El barbero. El barbero de la aldea afeita a todos los hombres de la misma que no se saben afeitar. Pero este principio pronto lo complica en una situación dialéctica análoga a la del verdugo. ¿Se afeitará a sí mismo? Si lo hace, afeita a alguien que se afeita a sí mismo y quiebra su propia regla. Si no lo hace, además de quedar con barba, también quiebra su regla al no afeitar a una persona que no se afeita a sí misma.

Las paradojas son como las fábulas de La Fontaine, que fueron ataviadas para asemejarse a cuentos inocentes sobre zorros y uvas, guijarros y ranas. Pues así como todos los conceptos éticos y morales fueron hábilmente forjados en su trama, del mismo modo, todo lo que hay de pensamiento lógico y matemático, filosófico y especulativo, está entretejido en estas pequeñas bromas.»

Entre otras, forman parte de las diversas especies de paradojas, las siguientes figuras gramaticales y de retórica:

Anástrofe. Inversión violenta en el orden de las palabras de una oración. Defecto de construcción que consiste en invertir, de un modo inusitado, el orden de las partes que componen una oración. Ejemplos:

Al suelo del árbol cáigome.

Y mientes que mira si otra dices cosa (*Cervantes,* "El Quijote", I, 8).

Antífrasis. Figura que consiste en designar personas o cosas con voces que signifiquen lo contrario de lo que se debiera decir. La antífrasis envuelve, por lo regular, ironía, y con ella se da a entender una cosa diciendo otra contraria. Ejemplos:

Llamar *pelón* al calvo; *rabón* al animal rabicorto o sin cola: *Euménides* (= benévolas) a las Furias; *Caronte* (= gracioso) al barquero del infierno.

Antonimia. Idea o palabra de significado opuesto a otra. Ejemplos:

Agridulce, altibajo, calofrío, claroscuro, ganapierde, jocoserio, tragicómico.

Bueno y malo, mucho y poco, alto y bajo, etc.

El desorden ordenado, llegar puntualmente tarde, cuento verídico, difícil facilidad, mi compañía será la soledad, oír el silencio, abundancia estéril.

Histerología. Figura que consiste en invertir o trastornar el orden lógico de las ideas, diciendo antes lo que debería decirse después. Se asemeja a la anástrofe. Ejemplos.

Muramos, y arrojémonos al combate (*Virgilio,* "La eneida", II).

Pseudónimos famosos.

Pseudónimos, apodos, anagramas, prenombres, nombres aclarados, etc.

(Continuación)

Pseudónimo, etc.	Nombre	Referencias
Faith, Mary	Concepción J. de Araujo	
Falkland, Samuel	Herman Heijermans	Hol. (1864)
Farrere, Claudio	Federico Carlos Pedro Eduardo Bargone	Fr. (1876)
Fenelón	Francisco de Salignac de la Mothe Fenelón	Fr. (1651-1715)
Fernanflor	Isidoro Fernández Florez	Esp. (1833-1902)
Feu Thomas Little	Tomás Moore	Ing. (1779-1852)
Feval, Paul	Pablo Enrique Corentin Feval	Fr. (1817-1887)
Fichte	Juan Gottlieb Fichte	Al. (1762-1814)
Fierro, Martín	José Hernández	Arg. (1834-1886)
Figarillo	Juan Bautista Alberdi	Arg. (1810-1884)
Fígaro	Mariano José de Larra	Esp. (1807-1837)
Filopatro	Pedro Montengon y Paret	Esp. (1745-1820)
Fojas, Claudio	Carlos Atwell Ocantos	Arg. (Contemp.)
France, Anatole	Jacobo Anatolio Thibault	Fr. (1844-1924)
Franfreluche	María Luisa Vargas de Ferrini	Arg. (Contemp.)
Frater Taciturnus	Soeren Aabie Kierkegaard	Din. (1813-1835)
Fray Candil	Emilio Bobadilla	Cub. (1868-1920)
Fray Gerundio	Modesto Lafuente	Esp. (1886-1865)
Fray Gerundio de Campazas	José Francisco Isla de la Torre y Rojo	Esp. (1703-1781)
Fray Mocho	José Sixto Álvarez	Arg. (1848-1903)
Francisco Agustín Florencio	Juan Fernández de Rojas	Esp. (1750-1819)
Galileo	Galileo Galilei	Ital. (1564-1642)
García, Juan	Amós de Escalante y Prieto	Esp. (1831-1902)
García, Luis	Luis Pardo	Esp. (Contemp.)
García de Morlanes (*Anagrama*)	Baltasar Gracián y Morales	Esp. (1601-1658)
Garra, Lobodón	Liborio Justo	Arg. (Contemp.)
Girardin, Emilia de	Delfina Gay de Girardin	Fr. (1805-1855)
Goethe	Juan Wolfgang Goethe	Alem. (1749-1832)
Gogol	Nicolás Wasilievich Gogol Sanowsky	Rus. (1809-1852)
Goncourt, Hermanos	Edmundo Luis Antonio Huot y	Fr. (1822-1896)
	Luis Alfredo Huot de Goncourt	Fr. (1830-1870)
Góngora	Luis de Góngora y Argote	Esp. (1561-1627)
Gorky, Máximo	Alejo Maximovich Pechkov	Rus. (1867-1936)
Granada, Fray Luis de	Luis de Sarriá	Esp. (1504-1588)
Greville, Enrique	Alicia Fleury de Durand	Fr. (1842-1902)

Pseudónimo, etc.	Nombre	Referencias
Grimm, Hermanos	Jacobo Luis Carlos y Guillermo Carlos Grimm	Al. (1785-1863) Al. (1786-1859)
Groussac, Paul	Francisco Groussac	Fr. (1848-1929)
Guijarro, Juan	Augusto Gandolfi Herrero	Arg. (1898)
Guzmán, Alonso Díaz Ramírez de	Catalina de Erauso (*La Monja Alférez*)	Esp. (1592-1635)
Gyp	Sibila Gabriela María Antonieta Mirabeau Condesa Martel de Janville	Fr. (1850)
Haggard, Rider	Enrique Rider Haggard	Ing. (1856-1925)
Harte, Bret	Francisco Bret Harte	Est. (1839-1902)
Hayaseca, Jorge (*Anagrama*)	José Echegaray y Eizaguirre	Esp. (1832-1916)
Henry, O.	William Sidney Porter	Est. (1862-1910)
Herrera de Jaspedós, Hugo (*Anagrama*)	José Gerardo de Hervás y Cobo de la Torre	Esp. (1672-1742)
Hispano, Cornelio	Ismael López	Col. (1880)
Hoffmann	Ernesto Teodoro Guillermo Amadeo Hoffmann	Al. (1776-1822)
Horacio	Quinto Horacio Flacco	Lat. (65-8 a J. C.)
Ibarbourou, Juana de	Juana Fernández de Ibarbourou	Urug. (1895)
Ignacio de Loyola	Íñigo López de Recalde	Esp. (1491-1556)
Iguren, Saturio de (*Anagrama*)	Juan de Trigueros	Esp. (1690-1752)
Ipnocausto, Pablo	Juan Pablo Forner	Esp. (1756-1797)
Issalps, Joaquín Federico (*Anagrama*)	José Francisco Isla de la Torre y Rojo	Esp. (1756-1797)
Jacob	Miguel Ángel Osorio	Col. (1880)
Jak the Ripper	Florencio Sánchez	Urug. (1875-1910)
Jean Paul	Juan Pablo Echagüe	Arg. (1887)
Jerome, Jerome K.	Jerónimo Klapka Jerome	Ing. (1859-1927)
Jesús, Pedro de	Pedro Espinosa	Esp. (1578-1650)
Juan Antón	Ángel Guimerá	Esp. (1849-1924)
Juan Pablo	Juan Pablo Federico Richter	Al. (1763-1825)
Kastos, Emiro	Jorge Isaacs	Col. (1837-1895)
Kirs, Manuel	Manuel Kirschbaum	Arg. (1905)
Kisteameckers, Henry	Henry D'Anvers	Fr. (1872-1938)
Knickerbocker, Diedrich	Washington Irving	Est. (1783-1859)
Koizumi, Yakumo	Lafcadio Hearn	Jap. (1850-1904)
Korolenko	Vladimiro Galaktionovich Korolenko	Rus. (1853-1921)
Krupkin, Ilka	Elías Jolodovski	Rus. (1900)

(Continúa)

Etimologías escolares.

MAESTRO. Como *maestre,* del latin *magister* (jefe, director). Según Barcia, esta voz proviene de *mag,* raíz de *magno,* porque en lo antiguo el maestro era el grande de la sociedad. Descarta la hipótesis que deriva el vocablo de *mano,* en el sentido de haber sido aplicado al hombre perito en cosas manuales. Echegaray atribuye a la voz latina descendencia del adverbio *magis,* con el significado de "más, plenitud, dignidad, excelencia", y el sufijo *ter* (en griego *terós*), elemento de comparación que sirve para indicar servicio público (como análogamente sucede con *ministro*). De las 19 acepciones que registra la Academia Española en su "Diccionario", se anota tan sólo aquélla de índole más generalizada: El que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo.

PROFESOR. Del lat. *professor,* derivada de *professus,* p. p. de *profiteri,* declarar, comp. de *pro,* adelante, y *fateri,* confesar, revelar; es decir, confesar, reconocer de un modo público y solemne. Otros etimologistas la hacen proceder de las formas latinas *for, faris, fatum,* que significan "hablar (antig. español *falar, fablar*), decir, exponer", porque el profesor es aquél que habla públicamente para enseñar una doctrina. Equivale a "persona que ejerce o enseña una ciencia o arte", y si bien su acepción es equivalente a la de *maestro,* suele aplicársela con sentido más restringido para designar individuos de estudios superiores o más especializados que los de aquél.

PRECEPTOR. De la misma voz lat. *preceptor* (el que da reglas), deriv. a su vez de *preceptum,* s. de *precipere* (mandar), comp. de *pre* (= antes) y *capere* (= tomar, atraer, captar), es decir, recibir de antemano, instruír, ordenar, porque es misión del preceptor atraer a la juventud para enseñarle a vivir virtuosamente. En la forma corriente significa "maestro o maestra, persona que enseña"; en la menos usual "persona que enseña gramática latina".

DÓMINE. Vocativo del sig. del lat. *dominus,* señor. Empezaron a usarlo los estudiantes de gramática para llamar a su maestro o preceptor, para hablar con el *señor dómine.* De ahí el llamar familiarmente *dómines* a los preceptores de gramática latina en general. Hoy se emplea este término para referirse al maestro en general, pero para aludir, en tono despectivo, al presumido, al que sin mérito para ello adopta tono de sabio o habla en tono dogmático y magistral.

MENTOR. Voz homónima de Μέντωρ (Méntor), nombre del amigo de Ulises, cuya figura tomó Minerva (Ἀθηναίη: Atenea), la diosa

de la sabiduría y la inteligencia, para instruír y guiar por el camino del honor y la virtud a Telémaco, hijo de Ulises y la fiel Penélope. De aquí su aceptación de "consejero, ayo, guía".

EDUCADOR. De *educar* (véase etim. de esta voz). Vale por "el que educa".

INSTRUCTOR. De instruír (v. etm. de esta voz). Equivale a "el que instruye".

PEDAGOGO. Del lat. *pedagogus,* y ésta del gr. παιδαγωγός— *paidagogos,* ayo—; de παῖς— *pais*— παιδός— *paidos,* niño— y ᾄγω— *agó,* guiar, conducir—. Vale tanto como "maestro de escuela, ayo, perito en pedagogía".

DIRECTOR. De su análoga lat. *director,* y ésta de *dirigere,* dirigir, comp. de *di,* prefijo intensivo (porque aumenta la fuerza del vocablo simple y equivale a *muy, mucho,* etc.), y *regere,* decir. En la acepción docente se aplica a la persona a cuyo cargo está el régimen o la dirección de una escuela o colegio.

INSPECTOR. De su igual lat. *inspector,* y ésta de *inspectio* (inspección), deriv. de *inspicere, inspectum* (examinar con diligencia), comp. de *in* (en su idea de dirección) y *specere,* mirar. En su significado didáctico equivale a "persona que tiene a su cargo la vigilancia de los establecimientos de enseñanza".

Selección y comentarios de

Faustino y Belisario FERNÁNDEZ

ESCUELAS PARA PADRES

—CURSO DE PEDAGOGÍA FAMILIAR—

FUNDAMENTOS

A — *El niño en la edad preescolar se educa bajo la influencia preponderante de la familia*

Desde que el niño nace hasta que ingresa en la escuela, permanece bajo la vigilancia exclusiva de los padres; y es precisamente en estos primeros años, cuando es necesario el conocimiento de normas psicopedagógicas a fin de poder encauzar las transformaciones más importantes que se realizan en la personalidad infantil. En este mismo período es cuando el niño adquiere sus propias experiencias y obra impulsado por inquietudes naturales que no deben ignorarse en el hogar, pues esto implicaría ir en desmedro de su formación.

La orientación adecuada de las fuerzas instintivas, el cultivo del lenguaje, la formación de los hábitos, el cuidado del desenvolvimiento orgánico y psíquico, deben comenzar desde la cuna —y aún antes— si se quiere imprimir, cuando corresponde, directivas científicas al proceso educativo. De lo contrario se habrán desperdiciado las mejores oportunidades; y las primeras influencias podrán pesar como un lastre inútil durante el resto de la vida. Para evitarlo, es necesario informar a los padres y a las madres acerca de los problemas básicos de la educación familiar, ya que la experiencia ha demostrado que aquella información no existe.

B — *El niño en la edad escolar, está sometido a la acción educativa de la escuela y el hogar*

La acción del educador se ejercita casi exclusivamente dentro de la escuela y no llega a irradiarse hasta la familia con una fuerza capaz de salvaguardar las directivas dadas desde el aula, en procura del desenvolvimiento integral del niño.

El maestro necesitó una preparación intensa para cumplir su

específica función; primero, para comprender el alma infantil y, después, para modelarla como corresponde. Su vocación debe predisponerlo a no ahorrar sacrificios cuando se trata de desarrollar y cultivar las aptitudes de sus alumnos. Pero, ¿puede confiar en resultados satisfactorios, sabiendo que existen otras influencias educativas de potencialidad y sentido enormes, que pesan sobremanera en su labor diaria y que no han tenido una preparación seria para ejercitarse?

En experiencias realizadas en las escuelas de la Capital, hemos podido comprobar que una gran mayoría de padres de familia desconoce las nociones pedagógicas indispensables para desempeñarse con eficacia dentro del hogar. Por eso, al intervenir en la marcha de la tarea educativa, usaron métodos inadecuados, desorientaron al niño y malograron la labor del maestro.

C — *La vinculación sistematizada entre el maestro y los padres de sus alumnos afianza una colaboración educativa de beneficios ponderables e indiscutibles*

La influencia educativa en la escuela está condicionada a la colaboración que prestan los padres a la obra del maestro. Estos suelen ver disminuídos los resultados de su acción docente por la falta de cooperación de la familia. Como se comprende, la vinculación entre los maestros y los padres persigue el mejor cultivo y desarrollo de las facultades físicas, morales e intelectuales del niño.

La escuela cuenta con un personal técnico capacitado para dirigir y orientar la acción educativa; no pasa lo mismo con el hogar, puesto que los padres no cuentan con una preparación pedagógica especial —carecen de la información precisa— que los capacite para desempeñarse con eficiencia en el seno de la familia. ¿Cómo podrán colaborar con la escuela, para el logro de un mismo fin, si no poseen los medios para poder actuar?

Se impone la necesidad de preparar a los padres, para hacer efectiva la colaboración entre el hogar y la escuela; porque solamente se pueden vincular dos fuerzas para el logro de un único fin, cuando cada una de ellas conoce el papel que debe desempeñar en la esfera de sus respectivas influencias.

D — *La actitud educativa en la familia*

Unos padres carecen de información y no se inquietan por adquirirla, porque tienen el firme convencimiento de que la única responsable de la educación de sus hijos es la escuela.

Otros tienen conocimientos pedagógicos incompletos y se creen eficientes, por sí solos, para educar a los hijos. Por eso no conversan con el maestro ni aceptan sugestiones de colaboración. Como lógica consecuencia, asumen actitudes educativas extravagantes que van en detrimento de la formación de sus propios descendientes.

Sólo en unos pocos existe la preparación pedagógica, pero se ubican en un campo distinto al del maestro, y como no hay armonía de acción se alejan de sus orientaciones. Priman, entonces, sus empeños de padres y triunfan sobre las normas aconsejadas por la escuela, disminuyendo los beneficios de la acción educativa, por falta de colaboración.

Puede afirmarse, en general, que faltan en el hogar las nociones de pedagogía capaces de asegurar al maestro la continuación de su obra educativa en el seno de la familia. Corresponde, pues, a la escuela el esfuerzo propulsor para subsanar tal deficiencia; se lograría con ello extender su misión de cultura, perfeccionando aún más, la tarea que le ha impuesto la ley.

E — *Antecedentes*

En el extranjero, y sobre todo, en Europa, mucho se ha hecho en favor de la divulgación y estudio de la Pedagogía Familiar. Esta preocupación se ha puesto de manifiesto en congresos internacionales como los realizados en Lieja en 1905 y 1910, los de Bruselas en 1910 y 1935 y el de Milán en 1906.

Un dato importante digno de consignarse en favor de la seriedad y categoría que se ha dado a la Pedagogía Familiar se relaciona con la actividad desplegada por el Instituto de Pedagogía de Lieja, que hace más de dos lustros viene agrupando altos personajes de todos los países que se interesan por llevar hasta la familia el problema de la educación de los hijos.

Ultimamente, en el VIII Congreso Panamericano del Niño, reunido en Wáshington, en 1942, se destacó la importancia de la Pedagogía Familiar y se recomendó su inclusión obligatoria en los planes de estudio.

En nuestro país, por desgracia, muy poco se ha hecho por la preparación pedagógica de los hogares. Salvo algunas conferencias aisladas organizadas por instituciones no oficiales, que tuvieron siempre la misma característica de ser dirigidas a las madres, olvidando por completo la función educativa de los padres y de los hermanos mayores, como así también descuidando aspectos sobresalientes de la formación psíquica evolutiva de los hijos, nada digno de mención puede señalarse, al respecto.

La poca actividad que se ha cumplido hasta el presente no ha sido sistematizada; fué parcial e incompleta. Nuestros trabajos experimentales, durante casi tres lustros, han puntualizado las desventajas que trae aparejadas la preparación pedagógica de un solo miembro de la familia; sea éste padre, madre o hermano mayor. La más importante es la desarmonía, por la incomprensión de los componentes de la familia que no han recibido la información pedagógica necesaria para estimar la conducta educativa, que se pretende asumir ante un problema cualquiera de educación familiar.

Es por esto que el Consejo Argentino de Pedagogía Familiar brega, entre otras cosas, por la preparación pedagógica de los futuros padres de familia —jóvenes de ambos sexos— que en la *Escuela de Padres* aprenderán a esgrimir las armas educativas para una no muy lejana función social. Y los padres y las madres, en la denominada *Escuela para Padres*, comprenderán la jerarquía de su misión y mancomunados con los maestros cooperarán en la educación integral de los niños.

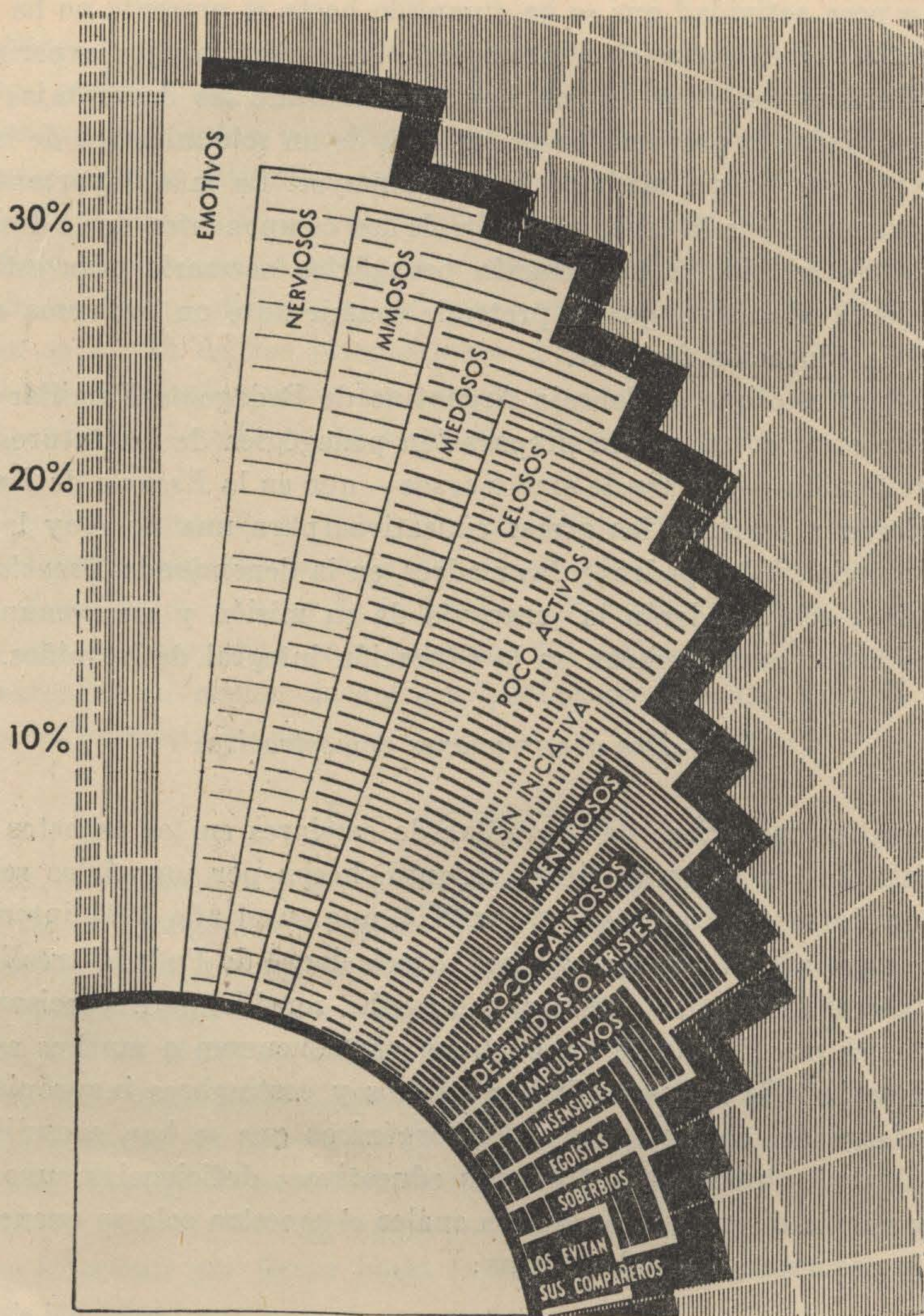
F — *Dos observaciones demostrativas*

El análisis minucioso de un millar de escolares en los aspectos más sobresalientes de la personalidad infantil, hecho por un núcleo selecto de educadores del Distrito Escolar XII, que en el año 1941 intervino en el ensayo oficial de "Las Nuevas Asociaciones de Padres" realizado en colaboración con los mismos padres, ha servido para precisar las condiciones psicofísicas de los alumnos que concurren a muchas escuelas primarias. Es frecuente hallar hábitos y costumbres inapropiados, desviaciones del carácter, anomalías orgánicas que se han consolidado a través de las primeras influencias educativas; deficiencias cuyo origen no puede discutirse y ante las cuales el maestro solo se encuentra casi sin recursos para subsanarlas:

Resultados del estudio del aspecto psíquico

Emotivos	354	niños	Nerviosos	322	niños
Mimosos	312	,,	Miedosos	281	,,
Celosos	253	,,	Poco activos	224	,,
Sin iniciativa	172	,,	Mentirosos	154	,,
Poco afectivos ...	132	,,	Deprimidos	125	,,
Impulsivos	90	,,	Insensibles	71	,,
Egoístas	59	,,	Soberbios	59	,,

Rehuídos por sus compañeros .... 34 niños.

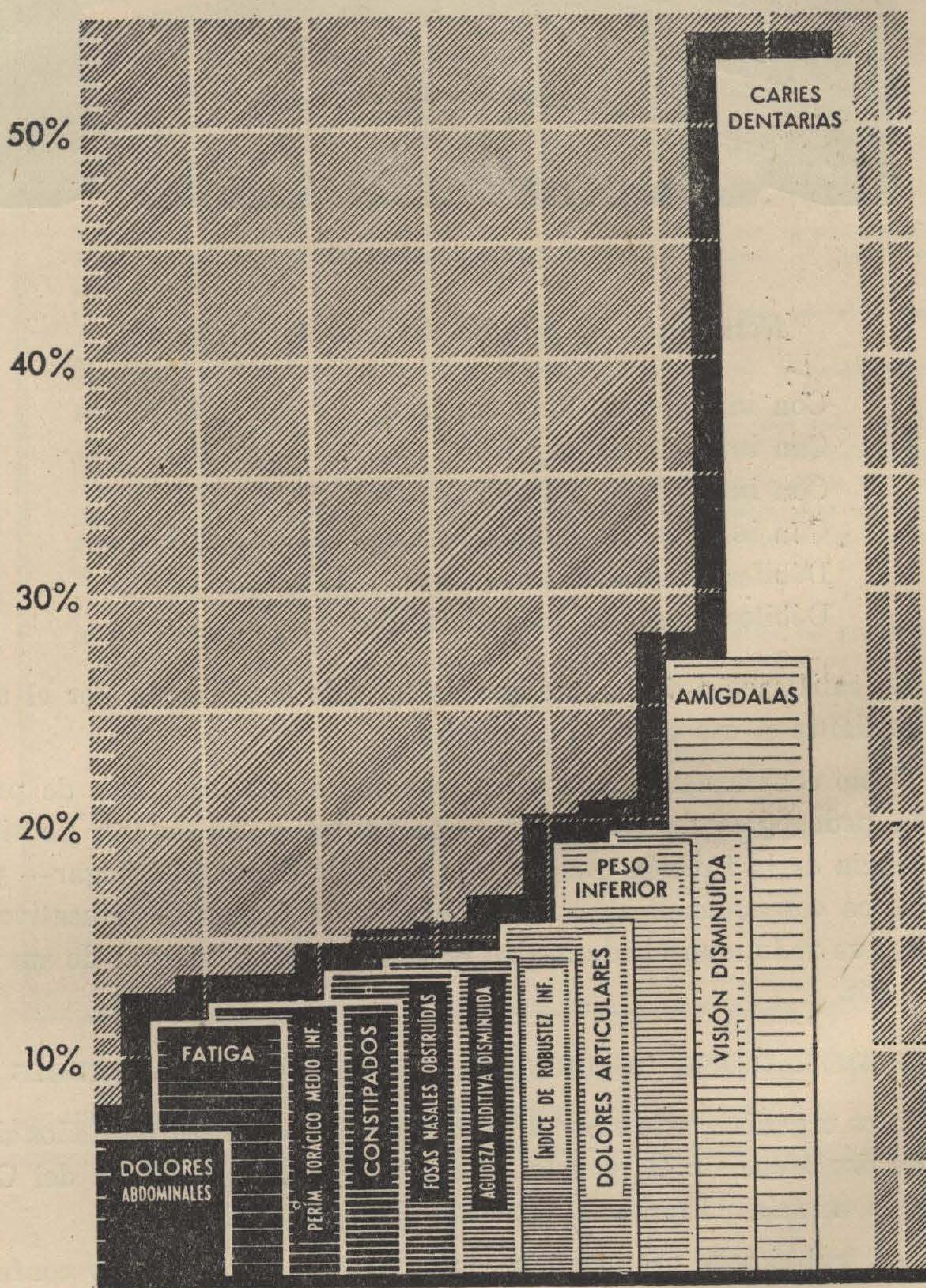


La personalidad moral

Resultados del estudio del estado orgánico

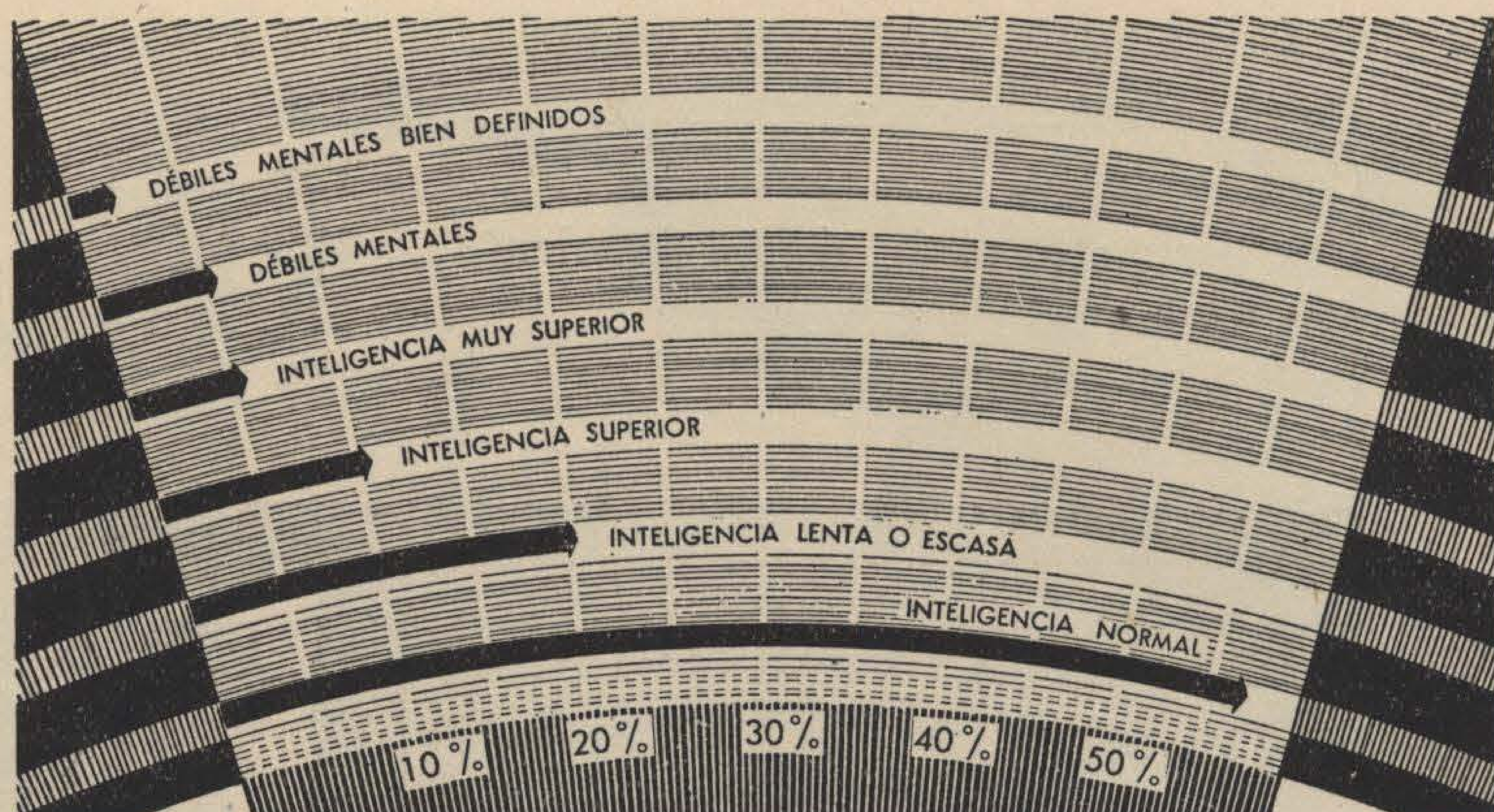
Con caries dentarias	259	niños
Con amígdalas hipertrofiadas	270	,,
Con agudeza visual disminuída	197	,,
Con peso inferior al normal	193	,,
Con dolores articulares	158	,,
Con coeficiente anormal de robustez	145	,,

Con agudeza auditiva disminuída	144	niños
Con obstrucción nasal	139	„
Constipados	122	„
Con perímetro torác. medio deficiente ..	122	„
Con fatiga más o menos fácil	117	„
Con dolores abdominales	69	„



Afecciones físicas

Conviene aclarar que los resultados se elevan, porque en cada niño se han encontrado varias anomalías a la vez.



Aspecto intelectual

Resultados del estudio del aspecto intelectual

Con inteligencia muy superior	53	niños
Con inteligencia superior	103	„
Con inteligencia normal	570	„
Con inteligencia lenta o escasa	202	„
Débiles mentales leves	52	„
Débiles mentales bien definidos	20	„

La calificación de la inteligencia ha sido confirmada por el maestro mediante el uso de *tests* especiales.

Como conclusión, puede afirmarse que existe una falta de preparación pedagógica de la familia —los padres y las madres no tienen conciencia de la función que les toca cumplir dentro del hogar— y como lógica consecuencia descuidan detalles de formación educativa valiosos, que redundan en desmedro de la formación integral de sus propios hijos.

PRIMER CURSO DE PEDAGOGÍA FAMILIAR PARA PADRES

Para organizar este curso se hizo intervenir a los padres de los alumnos de dos escuelas: la escuela "Leandro N. Alem", Nº 19, del C. E. 12º y la escuela "Florencio Varela", Nº 2 del C. E. 12º.

Los trabajos de propaganda consistieron en: 1º, Avisos y conferencias radiotelefónicas. 2º, Fijación de 300 carteles murales en el barrio. 3º, Publicación de 25 notas periodísticas. 4º, Propaganda por intermedio de los hijos.

Se repartieron entre los alumnos más de 1.000 programas y bole-

tas de inscripción, de las cuales se recogieron 833, firmadas por los padres.

Para asistir al curso de Pedagogía Familiar se inscribieron, en definitiva, 260 padres de familia. Vale decir el 31 %. De estos 260 padres inscriptos, solamente asistieron —por lo menos a una clase— 65; es decir, el 8 % de los padres informados y el 25 % de los padres inscriptos.

MODELO DE LA BOLETA DE INSCRIPCIÓN

Escuela.... (Nombre).
Nº.... del C. E...'.
Calle .... Nº ....

Buenos Aires, abril de 1944.

Distinguido señor:

La Dirección de la escuela.... tiene el agrado de invitar a Vd. y familia a las reuniones que se realizarán los días domingos, a las 10,30, con motivo del desarrollo del Curso de Pedagogía Familiar que dictarán los señores.... de acuerdo al programa siguiente:

1ª Clase: Domingo... de abril — a) Inauguración del Curso por el Director de la escuela. b La familia y la educación de los hijos.

2ª Clase: a) Colaboración entre el hogar y la escuela. b) Relación psicofísica intelectiva.

Sabemos cuán grande ha sido siempre su preocupación por todo aquello que atañe a la educación de sus hijos. Como buen padre Vd. ha anhelado siempre la más exacta orientación pedagógica al intervenir en la educación de la familia; por eso se afianza en nosotros la seguridad de que no dejará de inscribirse en este Curso gratuito que, ciertamente, satisfacerá alguna de sus muchas inquietudes de las que es partícipe su dignísima esposa.

Saludo a Vd. muy atentamente.

NOTA IMPORTANTE: Después de las Clases se responderán las preguntas que formulen los padres, relacionadas con la educación de sus hijos.

....

BOLETA DE INSCRIPCIÓN

Señor Director:

Ruego a Vd. quiera inscribirme en el curso de Pedagogía Familiar.

Nombre y apellido ....

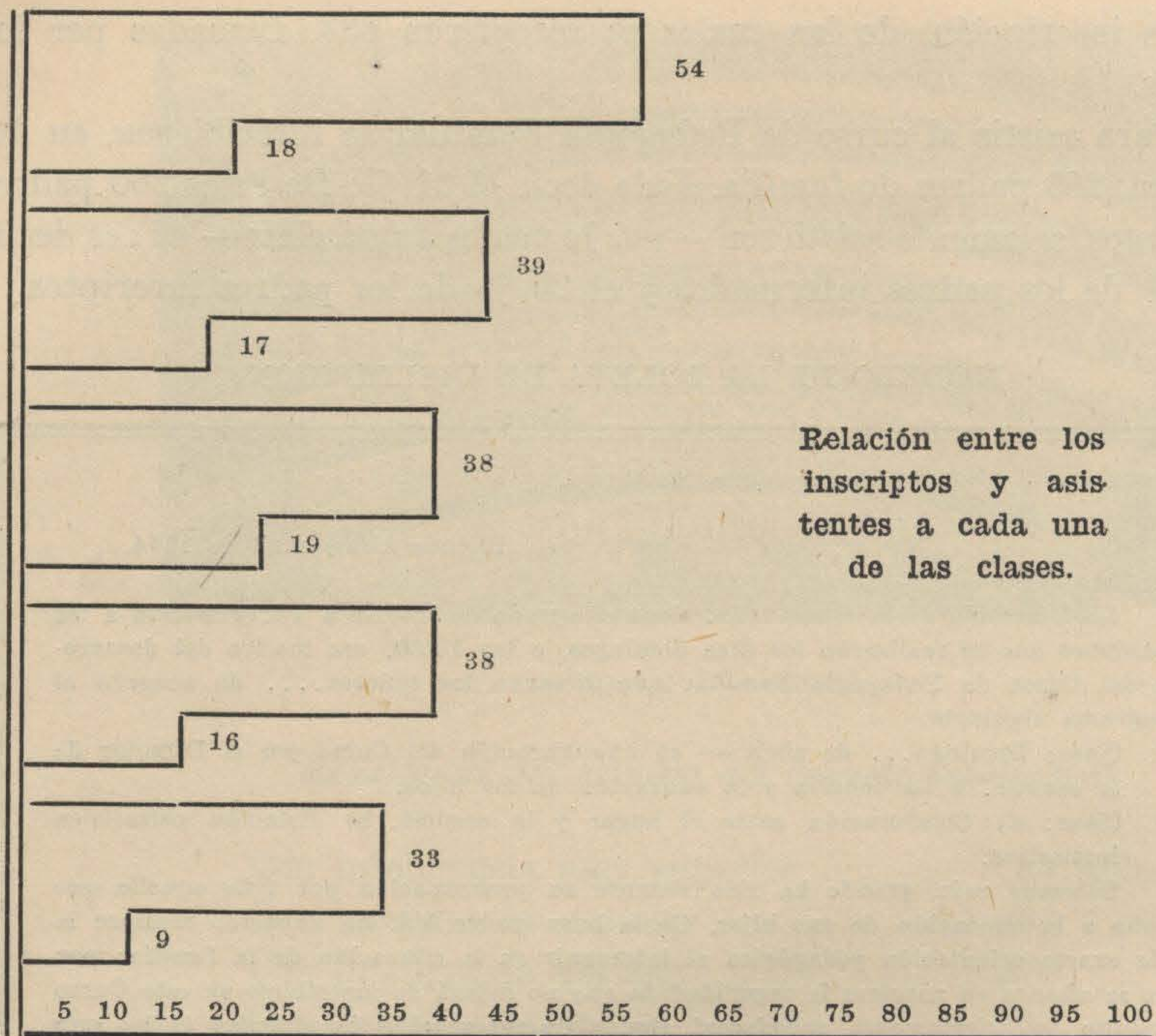
Domicilio .... Profesión ....

Firma

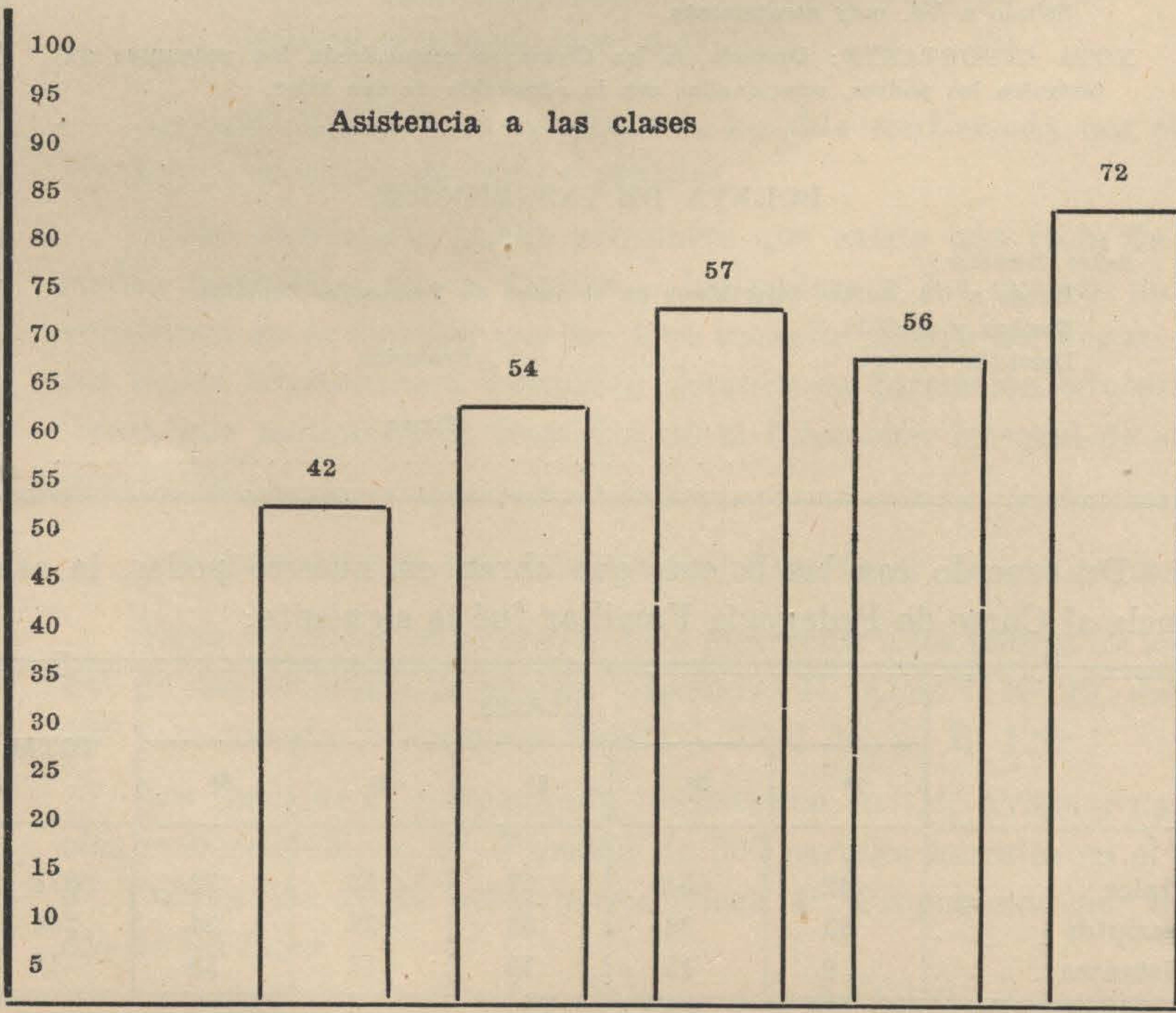
....

De acuerdo con las boletas que obran en nuestro poder, la asistencia al Curso de Pedagogía Familiar fué la siguiente:

	CLASES					TOTAL
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Totales	42	54	57	56	72	278
Inscriptos	33	38	38	39	54	200
Asistentes	9	15	19	17	18	18



Relación entre los inscriptos y asistentes a cada una de las clases.



La experiencia del Primer Curso de Pedagogía Familiar para Padres de Familia, dictado en el local de la escuela "Leandro N. Alem", demostró que:

1º En general, existe una cierta indiferencia entre los padres por las actividades educativas y culturales que se desenvuelven en la escuela, y que esa indiferencia alcanza hasta aquellas actividades que tienen relación directa con la educación de los hijos.

2º A pesar de la propaganda intensa que se hizo, el porcentaje de concurrentes a las clases fué más bien bajo. Esto señala la necesidad de inquietar a la familia por el problema de la educación de los hijos.

3º Que, en la familia, casi no existe el respeto del compromiso que se ha contraído con la escuela. De los 1.000 padres informados, se inscribieron voluntariamente en el Curso 260, esta cifra representa un 31 %. Y tan sólo el 25 % de los inscriptos (sesenta y cinco padres) concurrieron a las clases de Pedagogía Familiar.

4º Los padres que asistieron a las clases se interesaron vivamente por el conocimiento de los temas. Lo demostraron:

a) Con las preguntas que formularon al conferenciante al final de cada reunión.

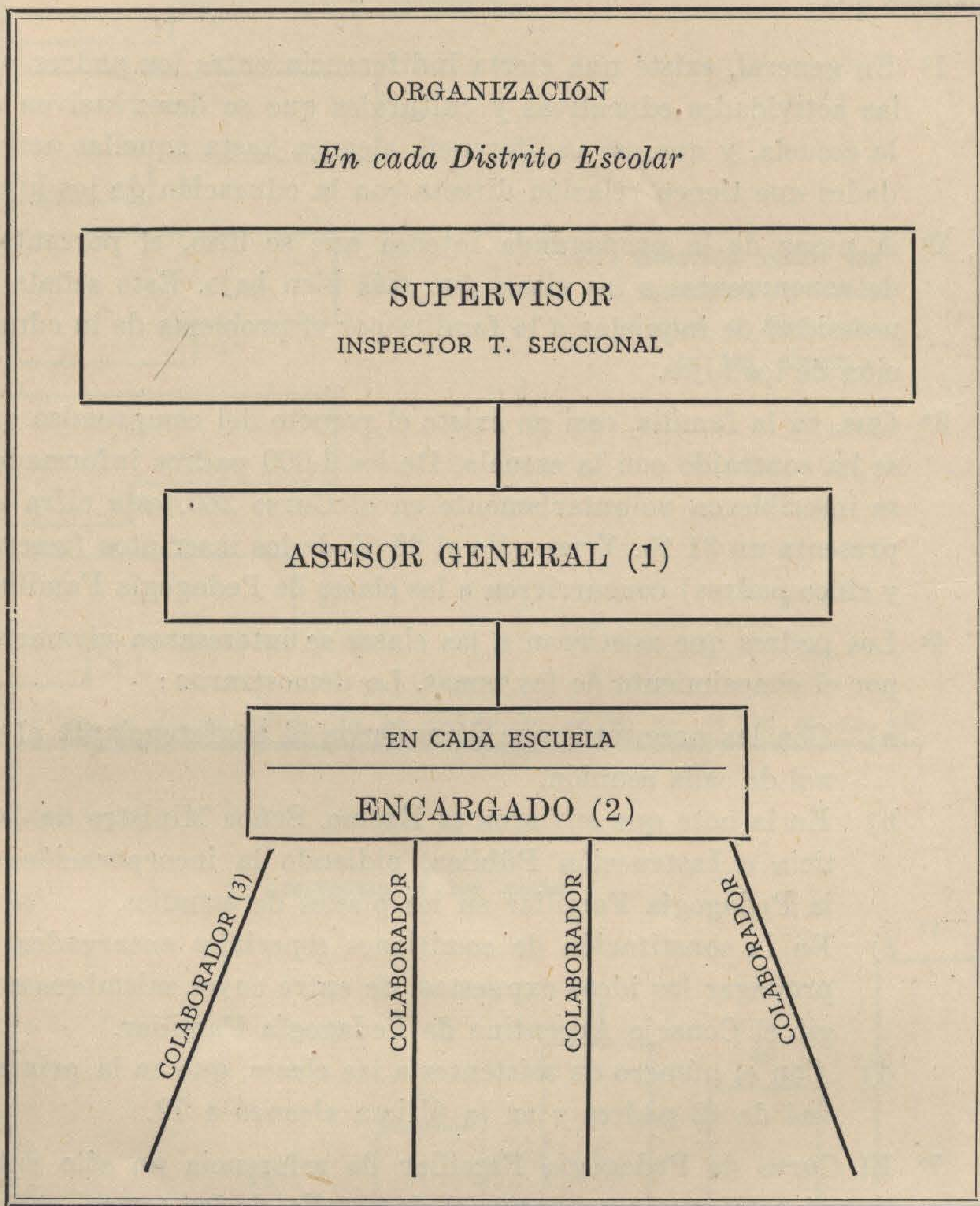
b) En la nota que enviaron al Excmo. Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública, pidiendo la incorporación de la Pedagogía Familiar en los planes de estudios.

c) En la constitución de comisiones especiales encargadas de propagar las ideas expuestas, de entre cuyos miembros surgió el Consejo Argentino de Pedagogía Familiar.

d) Con el número de asistentes a las clases, que en la primera fué de 42 padres y en la última alcanzó a 72.

5º El Curso de Pedagogía Familiar de referencia no sólo entusiasmó a los que escucharon el desarrollo de los temas, padres inscriptos y asistentes, sino también a otros padres de familia y especialmente a un núcleo bastante numeroso de educadores.

A continuación, y con el objeto de explicar algunos otros detalles acerca del funcionamiento del Curso, incluímos el plan de organización y otros elementos —programas, texto del folleto sobre orientaciones, etc.— utilizados en el mismo.



(1) Resuelve los problemas técnicos que plantean los encargados y colaboradores.

(2) Distribuye los temas, elige ilustraciones, lleva estadísticas, plantea al asesor las dificultades, informa, etc.

(3) Personal directivo y docente que dicta las clases.

PLAN DEL CURSO

Duración y horario

Las clases se dictarán durante los meses de abril, mayo, junio, agosto, setiembre y octubre.

Se dará una clase por semana, eligiendo preferentemente el domingo por la mañana; si por alguna circunstancia especial en este día no fuera posible, se elegirá el día sábado, fuera del horario escolar.

Las clases durarán como máximo una hora y se adaptarán al siguiente horario:

Domingos: De 10.30 a 11.30
Sábados: De 18 a 19.

Las clases

En cada una de las clases se desarrollarán *dos temas*, según el programa adjunto, y se procurará relacionarlos entre sí a fin de que los padres tengan siempre presente la dependencia que hay entre los fenómenos psicofísicos y la necesidad de cuidar el desarrollo simultáneo de las facultades orgánicas, morales e intelectuales para lograr el desenvolvimiento integral de la personalidad infantil.

Las clases serán eminentemente prácticas, y cada uno de los temas que se trate en ellas constará de tres partes:

1ª Bases científicas, tratadas brevemente, dando tan sólo nociones generales. (Cinco minutos).

2ª Demostraciones prácticas y ejemplificación abundante. Gráficos, láminas, proyecciones, etc. (Veinte minutos).

3ª Conversación con los padres, destinada a contestar las preguntas que formularán, relacionadas con algún problema vinculado con la educación familiar. (Cinco minutos).

Al final de cada una de las clases, se concretará oralmente o por escrito, la actitud que debe asumir la familia en cada caso particular, si desea intervenir con eficiencia en la tarea de la educación de los hijos.

Los concurrentes a las clases

Las clases se dictarán especialmente para los padres y las madres de los alumnos que concurren a la escuela elegida para desarrollar el curso, como así también para los que concurren a otras escuelas cercanas, del mismo distrito escolar.

Si el señor inspector técnico seccional lo considerara oportuno, en

las reuniones del personal directivo de su distrito, hará conocer a los directores el funcionamiento del Curso y los incitará para que, por intermedio de los alumnos, se invite a los padres para que concurran a las clases.

De esta manera el conocimiento de las normas de la Pedagogía Familiar podría extenderse a todos los padres de los alumnos que concurren a las escuelas del Consejo Escolar respectivo.

Los educadores que desarrollarán las clases

Los educadores que desarrollarán las clases, directores, vicedirectores y maestros —que figuran en la planilla de personal— serán elegidos por la Comisión Ejecutiva del Consejo Argentino de Pedagogía Familiar entre aquellos que conozcan el problema; ya sea porque han concurrido al curso organizado especialmente para los maestros, ya sea porque han intervenido en la campaña de divulgación cumplida en las escuelas de adultos de la Capital, desarrollando una serie de conferencias.

De común acuerdo con el encargado y con la debida anticipación, se repartirán los temas del programa que les tocará desarrollar, turnándose de manera que las clases resulten distribuídas por partes iguales, haciendo así menos pesada la realización de la tarea a cumplir en el año.

Nompre y apellido: ....

Mes	Domingo	Bolilla Nº	Temas
Abril	4	11	Niños insuficientes El castigo corporal
Mayo	7	16	El deber Cómo debe estudiarse
Junio	10	19	Niños egoístas Preferencias al estudioso
Agosto	5	21	Formación patriótica Los sentimientos
Setiembre	12	22	Los adolescentes Escuela de padres
Octubre	6	24	Examen médico Desarrollo psicofísico
Noviembre	4	25	La vocación infantil Bueno, sano y estudioso

Modelo de ficha utilizada por los docentes

PERSONAL QUE ACTUÓ EN LAS PRIMERAS "ESCUELAS PARA PADRES"

Escuela Nº 4 del Consejo Escolar III: Raquel Merlo de Popp, directora; Rogelia F. Poli, vicedirectora; Natividad E. Baylac, vicedirectora; Juan Ferrés Villalonga, vicedirector; Lía Godoy Crespo, María Teresa López Blomberg, Horacio Guillen, Mario Hernández, Roberto Guibourg. **Escuela Nº 14 del Consejo Escolar IV:** Rosa Lombardo de Lombardo, Rosa Canclini de Mañá, María Míguez González, María M. Castellví, Raúl Gianolini, Guido Gavio, Rafael Chapo, vicedirector; Amianto Antonio Ferrari, Petrona Ruiz (E.). **Escuela Nº 5 del Consejo Escolar VII:** Amanda Bianchi de Oliveira, Rosa Olivetto, Manuela po, vicedirector; Amianto Antoni Ferrari, Petrona Ruiz (E.). **Escuela Nº 5 del Consejo Escolar VIII:** Manuela De La Fuente, Elisa M. de Borescia, Celina María B. de Chanfreau, María Concepción Cutanda, Lucrecia Veríssimo, Lucía T. Bedogni, Virgilia Bolis, Margarita S. Reynés, Francisco M. López Hidalgo, Ernesto Martínez (E.). **Escuela Nº 1 del Consejo Escolar XIII:** Amalia B. de Paradelo, vicedirectora (E.); Rosa C. de Olazagoitía, Amelia Olivares de Sousa, Adelia Savino de Fassolino, Josefa Santa Neve, Juana E. Olivares de Tula. **Escuela Nº 2 del Consejo Escolar XVI:** Gerardo Schiaffino (E.), José M. Macías, Carlos Frattini, Enrique S. Coudoumé, Ernesto Pietrani, director; Manuel E. Gaiada, Sebastián R. Houget. **Escuela Nº 5 del Consejo Escolar XVIII:** Pedro Marcelo Vidal, director; Héctor Sarmiento, José Bianculli, Valentín Baleirón, Nélida Aguiar, Emma E. de Meyer (E.). **Escuela Nº 5 del Consejo Escolar XIX:** Cruz Rípodas, vicedirector; Ricardo Descotte, José Bidegain (E.), Paulina Sodor, Saturnina D. Arias. **Escuela Nº 19 del Consejo Escolar XII:** Daniel A. Farías, vicedirector; Gabriela Rodríguez, Esther Vodovotz, Oscar Del Valle, Luis Giordano (E.). **Escuela Nº 23 del Consejo Escolar XII:** Elena S. de Frías (E.), Julia Bustos, vicedirectora; Stella de Cerasulo, directora; Mariano Brotto, Ramón Liberal.

ORIENTACIONES PRÁCTICAS ENTREGADAS A LOS PADRES, AL FINALIZAR LAS CLASES

Curso de Pedagogía Familiar

Los niños nerviosos

¿Qué deben hacer los padres?

1º — Consultar al médico, para eliminar la probable causa orgánica.

2º — Procurar no excitar su imaginación.

3º — No sobrecargarlo de trabajo intelectual, especialmente en los primeros años de su vida.

4º — Procurar adaptar el ambiente a las exigencias de la psicología del niño nervioso.

5º — El trabajo manual: carpintería, encuadernación, agricultura, etc., es un elemento valioso de curación. La música suaviza el temperamento excitable. Facilitarles su cultivo.

6º — La práctica de los deportes da salida al aceso de energías, da confianza en sí mismo y facilita al niño nervioso su función social. Debe propiciársele.

La dentadura

¿Qué deben hacer los padres?

1º — Vigilar los dientes de sus hijos, desde su aparición, y no achàcar a este fenómeno ninguna clase de trastornos que pudiera presentar el pequeñito. Se equivocan los que imputan a la salida de los primeros dientes la fiebre, los desarreglos gastrointestinales y hasta las convulsiones que los niños pueden padecer en esa época.

2º — Hacer revisar la dentadura de los hijos, por lo menos cada tres meses.

3º — Enseñarles a masticar los alimentos duros.

4º — Cuidar que los niños efectúen la limpieza de los dientes varias veces al día, durante un minuto cada vez, y en todas direcciones, con cualquier dentífrico exento de piedra pómez.

5º — No permitirles el uso de cepillos inapropiados ni de dentífricos que contengan alguna substancia capaz de lesionar el esmalte.

Factores que condicionan la asimilación de los conocimientos

¿Qué deben hacer los padres?

1º — Saber que existe una relación entre la salud del cuerpo y los resultados de la enseñanza.

2º — Tener presente que las caries dentarias, los trastornos de los sentidos, el mal funcionamiento del intestino, las ''carnes crecidas'', la alimentación deficiente, etc., disminuyen la potencia mental de los niños.

3º — No descuidar tampoco ciertos estados de la conducta que pueden ser debidos a pequeños trastornos orgánicos que, por lo general, no llaman la atención de los padres.

4º — Convencerse de que es beneficioso para los hijos el someterlos, al comenzar el período escolar, a un examen médico.

5º — Informar al maestro de todos aquellos factores orgánicos que pudieran influir sobre el resultado de su labor docente.

La atención infantil

¿Qué deben hacer los padres?

1º — Pensar que la atención es un elemento educativo importantísimo.

2º — Ante el hijo desatento, ir en busca de la causa.

3º — Procurar conocer cuál es el tipo preponderante de atención que tienen los hijos.

4º — Favorecer la atención espontánea, cumpliendo rigurosamente con todas sus leyes.

5º — Antes de exigir la atención del educando, pensar en su edad, en su tipo de atención; hacer interesantes las explicaciones y eliminar todos los factores negativos que pueden desviarla.

Las ''carnes crecidas''

Señor:

Recuerde que las "carnes crecidas" pueden hacer de su hijo un niño sordo o retardado, con trastornos de la voz, raquítico o un enfermo crónico. Escuche los consejos de su médico y se beneficiará.

El hijo único

¿Qué deben hacer los padres?

1º — Pensar que un solo hijo en el hogar crea un problema, que puede ser muy doloroso.

2º — Prever que puede transformarse, además, en un niño mimado y, lo que es peor, inadaptado y egoísta.

3º — Saber que el hijo único se beneficia interviniendo en reuniones infantiles.

4º — Procurar que practique juegos colectivos, con el propósito de favorecer su sentido social.

5º — El padre será un amigo más, y adaptará su vida a las conveniencias del desenvolvimiento social de su propio hijo.

Será sano

Para ello:

Se procurará que el niño haga por lo menos cuatro comidas diarias: a) Mañana y tarde: café con leche acompañado de pan y manteca. b) Almuerzo y cena: con sopas, legumbres, carnes y postres.

Nada de alimentos en conserva, condimentos o alcohol.

Se tendrá especial cuidado con las verduras y carnes crudas; lo mismo con el agua impura: pueden trasmitir parásitos que dañan a la salud.

Se tratará de que duerma lo suficiente (de 10 a 12 horas diarias), en un lugar bien ventilado, con ropa amplia y en una cama semidura.

El sueño es el gran reparador de las energías infantiles.

Se influirá para que se bañe por lo menos una vez cada semana.

El baño hace permeables los poros por donde se eliminan venenos orgánicos.

Se procurará que se lave y enjabone diariamente la cara y las manos. Estas últimas en especial antes de cada comida.

Muchas infecciones son trasmitidas al hombre por las manos sucias.

Se vigilará para que se lave los dientes después de cada comida y especialmente al acostarse.

Si tuviera caries dentarias, se lo hará tratar por un dentista. Si tuviera "carnes crecidas", se lo someterá al juicio de un médico especialista.

Se hará lo posible para que siempre lleve el cabello corto y limpio. También se lo acostumbrará al lavado semanal de la cabeza; de esta manera se evitará la aparición de parásitos trasmisores de serias enfermedades.

Tendráse en cuenta que la obstrucción nasal suele traer trastornos a la respiración y a la inteligencia, por eso se comprobará si sus fosas nasales permiten el libre tránsito del aire; si se tapan con frecuencia; si se resfría a menudo.

Se dispondrá un riguroso aislamiento y se dará aviso al director de la escuela, si en el hogar hubiese algún enfermo infeccioso (con escarlatina, difteria, sarampión, etc.), permitiendo así la adopción de las medidas de prevención necesarias.

Se tendrá presente que una mala luz artificial suele ser dañosa, por eso se procurará que realice los deberes a la luz del día.

Se consultará a un oculista si le llora la vista o si se acerca demasiado el libro a la cara, cuando lee.

Se lo llevará al médico si se fatiga fácilmente; si le duelen las articulaciones y los músculos. Si es constipado o tiene tos persistente. Si es muy delgado o tiene poco apetito.

No debe olvidarse que el examen médico periódico lo pondrá a salvo de las enfermedades y que el Cuerpo Médico Escolar y los hospitales municipales hacen menos onerosa la vigilancia de su salud.

Será bueno

Para ello, éstos deben ser los propósitos de los padres:

Vigilaré en primer término su salud. Un cuerpo enfermo no está siempre bien dispuesto a obrar con rectitud.

Cuidaré que el ejemplo, como los compañeros, las lecturas y los espectáculos de la calle y del teatro, sirvan tan sólo para llevar hasta su alma elementos útiles a su formación moral.

Me esforzaré para que haga de la verdad un culto. Lo estimularé para que sea sincero. Le mostraré a cada paso, con la palabra y el ejemplo, las ventajas de la verdad.

Procuraré que ame el trabajo y que repudie la ociosidad. Lo convenceré de que para poder progresar se requiere primeramente el esfuerzo individual y la perseverancia en la acción.

Cuidaré que sus reacciones emotivas sean justas y normales. Procuraré que la emoción sea una manifestación espiritual sana y no el fruto de una intimidad enferma.

Ni hiperemotivo ni insensible será un niño que siente como la mayoría.

Trataré que sea generoso, siempre dispuesto a tender la mano al necesitado, a estimular al caído, a cobijar al desamparado. Despertaré con esto el amor a los semejantes y lograré que sea querido por todos los que lo traten.

Le enseñaré a amar. Amará el suelo donde ha nacido; los próceres que hicieron la grandeza de la patria y todos aquellos que contribuyeron directa o indirectamente a su formación espiritual.

Seré equitativo en las demostraciones de cariño. Evitaré las preferencias afectivas en el seno del hogar, preferencias que siempre dan origen a los celos y que llenan de inquietudes el espíritu de los niños.

Me esforzaré —si es nervioso o impulsivo— para que se habitúe a la reflexión y logre, paso a paso, el dominio de todas sus reacciones violentas.

Evitaré el orgullo infundado y desmedido. Trataré de darle la noción de sus propios merecimientos. Lo incitaré al esfuerzo personal, con el propósito de alcanzar cada día, mejores posiciones.

Procuraré no hacer de mi hijo un niño mimoso, haciéndole realizar todos los pequeños esfuerzos inherentes a su edad. Lo entusiasmaré para que obtenga mediante su propio trabajo mejores resultados.

Le infundiré confianza en sí mismo. Le mostraré lo infundado de sus temores, si los tiene, y trataré de salvar todas las dificultades para que sea siempre un niño valiente y alegre.

Será estudioso

Para ello:

No olvidaré que un alma y un cuerpo sanos facilitan la asimilación de los conocimientos: aprenderá más, si es fuerte y si es bueno.

Tendré siempre presente que mediante la dirección técnica del maestro y la colaboración poderosa del hogar se desarrollará su mente y se educará su intelecto.

Daré a la escuela su justa valoración. Siempre será la amiga y la encargada de la formación de las generaciones del mañana.

Trataré de formarle hábitos de estudio. Le designaré determinadas horas del día para el cumplimiento de sus deberes escolares y extraescolares. Le facilitaré los medios necesarios para la investigación de los temas que desconoce.

Desarrollaré el esfuerzo personal. No le daré la solución de los problemas que le plantea el estudio; tan sólo lo orientaré a fin de que con su propio trabajo logre resolverlos.

Procuraré, ante sus equivocaciones, no humillarlo ni deprimirlo. El *insuficiente* y las notas bajas me han de servir como un aviso para hacerle realizar un mayor esfuerzo en favor del estudio.

Revisaré muy a menudo, casi diariamente, el cuaderno de deberes con el propósito de estimularlo con mi *control* a lograr cada vez mejores resultados.

Me interesaré por todo aquello que se relacione con su trabajo cotidiano, a fin de que compruebe que la fuerza del maestro y la de los padres se aúnan para beneficiarlo y no para perseguirlo.

Trataré de inculcarle el amor a la lectura. De común acuerdo con el maestro, le facilitaré libros y revistas y procuraré asignarle dentro de las horas recreativas algunos minutos diarios para que lea y comente.

Haré lo posible para facilitarle las visitas a los museos, exposiciones, monumentos, bibliotecas, ciudades, etc., a fin de que aumente su caudal de conocimientos.

Procuraré que con el estudio no sólo desarrolle la memoria, sino también el juicio y el raciocinio. Trataré de que los conocimientos a la par que eduquen su inteligencia dirijan el esfuerzo a la búsqueda de la causa íntima de los fenómenos.

Daré igual importancia a las distintas asignaturas del plan de estudios, a fin de que no se forme el falso concepto de que tan sólo algunas de ellas merecen dedicarle preferente atención.

Prestaré especial cuidado al estudio de su vocación. En primer término, procuraré descubrirla y después trataré de encauzarla, transformándome en su más sincero colaborador.

PROGRAMA DE LOS CURSOS

1ª Clase: a) Inauguración del Curso por el Director de la escuela. b) La familia y la educación de los hijos.

2ª Clase: a) Colaboración entre el hogar y la escuela. b) Relación psicofísica intelectiva.

3ª Clase: a) La alimentación en los niños. b) La formación de hábitos.

4ª Clase: a) El medio ambiente: el ejemplo, la calle, los amigos. b) Importancia del reposo en los niños: el sueño, el veraneo, etcétera.

5ª Clase: a) Formación del lenguaje infantil. b) Organos de los sentidos.

6ª Clase: a) El problema del hijo único. b) La salud como base de la educación infantil.

7ª Clase: a) La atención en los niños. ''Las carnes crecidas''; consecuencias.

8ª Clase: a) El niño mimado; consecuencias. b) Niños perezosos, tímidos.

9ª Clase: a) Factores que condicionan la asimilación de los conocimientos. b) La memoria en los niños.

10ª Clase: a) El respeto de la autoridad del maestro. b) Los celos infantiles; sus consecuencias.

11ª Clase: a) Niños "insuficientes". b) El castigo corporal.

12ª Clase: a) La higiene mental infantil; su importancia. b) El cultivo de la voluntad en los niños.

13ª Clase: a) Los niños mentirosos; métodos de corrección. b) Los niños nerviosos.

14ª Clase: a) ¿Qué hiciste hoy en la escuela? b) Las enfermedades comunes en la infancia. Su profilaxis.

15ª Clase: a) Cómo se despierta la iniciativa en los niños. b) Parásitos que atacan a los niños. Profilaxis.

16ª Clase: a) El cumplimiento del deber. b) Cómo deben estudiar los niños.

17ª Clase: a) La religión y la educación en los niños. b) Los espectáculos infantiles. Lecturas para niños: selección.

18ª Clase: a) El cuidado de la dentadura. Las caries dentarias. Su profilaxis. b) El dolor en los niños y sus consecuencias psicofísicas.

19ª Clase: a) Los niños egoístas. El cultivo de la generosidad infantil. b) Las preferencias por determinadas asignaturas.

20ª Clase: a) Importancia de la educación preescolar. b) Palabras que dañan.

21ª Clase: a) Formación patriótica del hogar. b) El cultivo de los sentimientos. La virtud y su práctica.

22ª Clase: a) La educación de los adolescentes. Caracteres especiales. b) La escuela de padres y sus finalidades.

23ª Clase: a) La respiración en los niños: la obstrucción nasal, consecuencias. b) La elección del lugar de veraneo. Las excursiones educativas.

24ª Clase: a) El desenvolvimiento psicofísico del niño. b) Valor del examen médico periódico.

25ª Clase: a) La vocación y su importancia. b) ¿Mi hijo ha de ser bueno, inteligente y sano?

Los temas que se han enumerado son tan sólo una parte del programa de veinte bolillas aprobado por el H. Consejo Nacional de Educación, según consta en el Expediente Nº 1794-12º-44.

BIBLIOGRAFÍA INDICADA A LOS ASISTENTES AL CURSO

1. "Los padres y la educación". A. Lanceiser. Bruselas. Dewit.
2. "La educación en la familia y en la Escuela". De la nueva Bilioteca Pedagógica. Bruno del Amo.
3. "La educación de los padres". Dr. W. Stekel.
4. "Cartas a una madre". Dr. W. Stekel.
5. "Los diez mandamientos". Mons. Tihamnar Toth.
6. "Infancia, adolescencia y juventud". Dr. Isidoro Más de Ayala.
7. "Del niñi al hombre". Prof. Bela Székeli.
8. "Los malos hábitos en la infancia y en la adolescencia". Prof. René Crochet.
9. "Orientación Vocacional". Publicación del Museo Social Argentino.
10. "Manual de Psicología del niño". Carl Murchison.
11. "Psicología evolutiva", de Mira y López.
12. "La incógnita del hombre", de Alexis Carrel.
13. "Normas de educación sexual". Hardy Aschilgen.
14. "Para los padres. La educación familiar". Bruselas. Dewit.
15. "La educación por la madre". Ana María Crouveur. Ed. Difusión.
16. "La educación por la familia". J. Violet.
17. "El sentido de la vida", de A. Adler.
18. "La psicología en la edad escolar". A. Adler.
19. "Consejos a los padres". J. Renault.
20. "El desenvolvimiento del niño", del Prof. Domingo Barnes.
21. "El Boletín Internacional Americano de Protección a la Infancia".

Luis GIORDANO

INFORMACIÓN EXTRANJERA

República Dominicana.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La magnífica labor cultural y educativa que la República Dominicana ha hecho en el período de cien años y la capacidad, el entusiasmo y la fe ejemplares que sus autoridades ponen en el estudio y solución de todos los problemas nacionales son garantías de que la república tendrá resueltos aquéllos antes que otros muchos países que también los contemplan.

La organización de la enseñanza dominicana en 1944, es como sigue:

Conforme a la Ley Orgánica de Enseñanza Pública Nº 145 del 5 de abril de 1918, la enseñanza puede ser pública y particular, y la primera oficial, sostenida íntegramente con fondos públicos, y semioficial, atendida sólo en parte con esos fondos. La enseñanza es, además: primaria —maternal, elemental y superior—; secundaria; normalista; vocacional; especial, y universitaria. La enseñanza primaria elemental es obligatoria y gratuita. La primaria superior no es obligatoria pero sí gratuita. Los alumnos de la secundaria y normalista abonan sólo una pequeña suma por derechos de inscripción anual. La enseñanza particular es libre en todos sus grados; pero la primaria elemental está sujeta a los reglamentos, programas, textos e instrucciones oficiales.

La enseñanza es obligatoria para todos los niños entre siete y catorce años cumplidos, excepto para aquellos que hayan cursado y terminado la instrucción primaria elemental; para los que vivan a más de dos kilómetros de distancia de la escuela oficial más próxima; para los que, bajo la dirección de maestro competente, reciban instrucción en el hogar, y para los que por algún motivo estén imposibilitados de recibirla. La Ley General de Estudios Nº 418 de 1932 establece que los estudios primarios elementales no pueden comenzarse en las escuelas públicas sino después de cumplir los seis años de edad.

La Ley de Instrucción Obligatoria Nº 114 del 29 de diciembre de

1917 impone a los padres, tutores o cualesquiera personas que tengan a su cargo la guarda de algún menor de uno u otro sexo y ejerzan autoridad sobre él el deber, si está sometido a la obligación escolar, de inscribirlo en una escuela elemental diurna o nocturna y velar por que asista a ella durante las horas destinadas a la enseñanza; manda a los agentes de la fuerza pública y funcionarios, tanto nacionales como locales, que ejerzan la policía, que denuncien y persigan judicialmente a los guardianes que falten a su deber y que conduzcan a las correspondientes escuelas a los menores que encuentren vagando en las horas dedicadas a la enseñanza; dispone que los directores de los establecimientos docentes, públicos o particulares, en que se dé enseñanza primaria elemental deben investigar la causa de inasistencia de sus alumnos, previniendo a los guardianes de que serán perseguidos judicialmente si el menor sigue faltando a la escuela, o persiguiéndolos cuando tenga diez faltas de asistencia sin causa justificada.

Uno de los caracteres más destacados de la educación dominicana al llegar la república a su Primer Centenario es, sin duda alguna, el cumplimiento estricto de la obligación escolar. Sabido es que si en todos los países cultos la ley establece esa obligación, no siempre es observada, unas veces por falta de número suficiente de escuelas y maestros y otras por la necesidad que tienen las familias campesinas de la ayuda de sus hijos para las labores agrícolas ó domésticas. Sin embargo, la República Dominicana ha sabido armonizar esa necesidad de las familias con los altos intereses nacionales, que reclaman la difusión de la cultura, y mediante la creación de numerosas escuelas y el establecimiento de un sistema de dos tandas para las rurales, que deja libre al niño durante la mañana o durante la tarde, ha hecho de la obligación escolar una realización efectiva. La inscripción de los alumnos en las escuelas primarias pasa del 60 % de la población total entre 6 y 14 años y la asistencia oscila entre 80 y 90 % de los inscriptos.

Con arreglo a la Ley para la Dirección de la Enseñanza Pública, Nº 145, del 5 de abril de 1918, el Consejo Nacional de Educación gobierna la enseñanza oficial y semioficial en todos sus aspectos, con plena potestad reglamentaria; y de acuerdo con la Ley de Secretarías de Estado, Nº 129, de 2 de diciembre de 1942, corresponde a la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes, entre otras atribuciones, la dirección y vigilancia de la enseñanza pública, la reglamentación de la enseñanza primaria y presidir el Consejo Nacional de Educación. A este Consejo corresponde la facultad de crear escuelas públicas gratuitas de enseñanza primaria elemental obligatoria y escuelas de enseñanza primaria superior, secundaria, especial, normalista y voca-

cional; fijar los planes de estudios y programas para la enseñanza en esas escuelas; determinar las pruebas a que deben someterse quienes aspiren a títulos o certificados oficiales; reglamentar todo lo relativo a esas pruebas; reglamentar todo cuanto se refiere a deberes, licencias, disciplina, etc., del personal docente, administrativo, técnico y dirigente del ramo; a las pruebas escolares y exámenes escolares, etc., etc.

El Consejo Nacional de Educación está constituído por cuatro miembros nombrados por el Poder Ejecutivo para un período de cuatro años, por el Secretario de Estado del ramo, como presidente, y por el oficial mayor de la Secretaría de Estado o la persona que, en caso de ausencia o impedimento de éste, designe el Secretario de Estado del ramo, como secretario sin voz ni voto; celebra sesión ordinaria todos los miércoles a las cinco de la tarde, sin necesidad de convocatoria, y con carácter extraordinario cuando lo convoca su presidente: tres miembros constituyen *quorum* para la celebración de las sesiones; y las decisiones se toman por mayoría de los miembros presentes.

Para los fines del servicio escolar el territorio nacional está dividido en cinco Departamentos y cincuenta Distritos Escolares, estando aquéllos a cargo de dos intendentes de Enseñanza y éstos al de 50 inspectores de Instrucción Pública. Los intendentes fiscalizan la conducta oficial de los inspectores, de los directores de establecimientos de enseñanza y de todos los funcionarios y empleados del ramo que le estén subordinados; y visitan personalmente, por lo menos una vez al año, cada una de las escuelas primarias elementales de su jurisdicción, y las primarias superiores, secundarias, normalistas, vocacionales y especiales cuantas veces sea necesario. Los inspectores de Instrucción Pública fiscalizan la conducta oficial de los directores de establecimientos de enseñanza primaria elemental y la de los funcionarios y empleados que le estén subordinados; y dedican por lo menos dos horas cada día hábil a la inspección de las escuelas primarias de su circunscripción. Los directores de los establecimientos docentes fiscalizan la conducta oficial de los maestros, profesores y empleados del plantel, y seleccionan, de acuerdo con las reglas dictadas por el Consejo Nacional de Educación, las personas que deben llenar vacantes de maestro, profesor o empleado, designándolas para el desempeño provisional del cargo y proponiéndolas para su nombramiento al centro dirigente inmediato superior. Todos los funcionarios y empleados del servicio escolar son nombrados por el Poder Ejecutivo, de acuerdo con el art. 49 de la Constitución.

La enseñanza primaria se desarrolla en las siguientes escuelas:

a) *Rudimentarias* (rurales y urbanas) y *Fronterizas.* — Un total de 710 escuelas de esta clase da enseñanza a la población rural del país, que constituye más del 75 % del total de la nación. Estas escuelas son, generalmente, de asistencia mixta; tienen un horario con dos tandas, una por la mañana y otra por la tarde, y desarrollan un programa que tiene como base las actividades agrícolas y comprende, además, Aritmética, Lenguaje, Geografía e Historia Patrias y Economía Doméstica. (Ordenanzas Nos. 450.35 para las escuelas rudimentarias, 446.35 para las fronterizas, y 507.37 para ambos tipos de escuela, en cuanto a la enseñanza de la Geografía e Historia Patrias).

b) *Escuelas de Emergencia.* — Un total de 1.059 escuelas de esta clase, (*) constituyendo una de las más bellas realizaciones del Honorable Generalísimo Trujillo, tiene misión análoga a la de las escuelas rudimentarias en numerosas secciones rurales del territorio nacional. Estas escuelas trabajan con dos tandas, una por la mañana y otra por la tarde; desarrolla un programa con dos años, en el que destacan las actividades agrícolas y de artes industriales y domésticas y el estudio de la Lengua materna, del cálculo, la medida y la forma y la educación cívica y moral; y sus alumnos son, en principio: para el primer año niños entre 8 y 11 años de edad y para el segundo alumnos entre 11 y 14 años. En defecto de ellos se admiten alumnos de edades mayores, adultos inclusive, o de seis a ocho años. La Orden Nº 2 de la Secretaría de Estado del Despacho del Generalísimo estableció el plan de trabajo y el horario para las escuelas de emergencia.

c) *Escuelas Nocturnas para Adultos.* — Un número reducido y variable de estas escuelas se propone combatir el analfabetismo, en las poblaciones, entre los adultos. El plan de estudios de estas escuelas especiales, que es análogo al de las escuelas rudimentarias, aunque sin agricultura, fué aprobado por la Ordenanza Nº 514.37.

d) *Escuelas Primarias Graduadas.* — Hay 87 escuelas oficiales de esta clase y 17 semioficiales. Son para varones, para niñas y mixtas. La Ordenanza Nº 274.32 fijó el plan de estudios de estas escuelas con tres grados, el primero con un solo año y el segundo y el tercero con dos años cada uno. Pero la Ordenanza Nº 363.33 restableció el segundo curso del primer grado, dejando organizada la enseñanza primaria elemental, como lo había estado antes, con seis cursos, dos para cada grado. La Ordenanza Nº 488.36, que fijó el plan actualmente en vigor respetó la misma organización. El Certificado Oficial de Suficiencia en los Estudios Primarios Elementales sanciona, previo examen final que actualmente reglamenta la Ordenanza Nº 612.42, los estudios de estas escuelas. Para presentarse a estos exámenes es necesario tener 10 años de edad y haber cursado durante cuatro años académicos, por lo menos, los estudios primarios elementales (art. 3 de la Ley General de Estudios de 1932). Sin embargo, este requisito de escolaridad no parece exigible a los aspirantes que no sean alumnos de una escuela oficial o particular y tengan más de 16 años de edad, pues la Ordenanza Nº 128.27 estableció que la prueba de haber cursado estudios primarios a que se referían los artículos 5 y 6 de la Ley General de Estudios de 1918 no era exigible a los estudiantes mayores de esa edad, por estimar que estos estudiantes han alcanzado ya el grado de madurez mental que se propone desarrollar la enseñanza elemental. Y si bien la Ordenanza Nº 128.27 reglamentaba preceptos

---

(*) La Orden Departamental Nº 507, del 13 de mayo de 1944, creó 22 escuelas de emergencia y la Orden Nº 510, del 1º de junio, creó otras escuelas de esa clase. El total de escuelas de emergencia, referido al 30 de junio de 1944, se eleva, pues, a 1.082.

de la Ley de Estudios de 1918, nada se opone —antes al contrario, parece conformarse con la hermenéutica legal— a que se aplique esa reglamentación, hasta que otra la sustituya, a los mismos preceptos de la Ley General de Estudios de 1932, máxime si se considera que nada tiene que ver la obtención del Certificado Oficial de Suficiencia en los Estudios Primarios Elementales con el examen de admisión ante una escuela primaria superior oficial que autoriza el art. 6 de esta última Ley para las personas que hayan cumplido 15 años de edad y aspiren a cursar la enseñanza primaria superior.

e) *Escuelas Primarias Superiores.* — Hay cuatro escuelas para varones, para señoritas y mixtas, todas oficiales. Su plan, aprobado por la Ordenanza Nº 490.36, comprende dos años de estudios de carácter general, y algunos trabajos prácticos (manuales, agrícolas e industriales), estudios que si bien deben servir de complemento a la escuela elemental, con arreglo al art. 2 de la Ley Orgánica de Enseñanza Pública, son, de hecho, una preparación para el ingreso en la escuela normal o secundaria. El Certificado Oficial de Suficiencia en los Estudios Primarios Superiores sanciona, previo examen final que al presente reglamenta la Ordenanza Nº 612.42, los estudios de estas escuelas. Para ser admitido a los exámenes correspondientes es necesario poseer el Certificado elemental y haber cursado, por lo menos durante dos años académicos, los estudios primarios superiores (art. 4 de la Ley General de Estudios de 1932). Este Certificado da derecho a la inscripción en el primer año de los estudios secundarios (Ordenanza Nº 361.33), pero las personas que hayan cumplido veinte años de edad y aspiren a emprender estudios secundarios pueden suplir la falta del Certificado Oficial de Suficiencia en los Estudios Primarios Superiores mediante un examen de admisión ante una escuela secundaria oficial. (Art. 7 Ley citada).

Los estudios primarios superiores constituyen el cuarto grado de la enseñanza primaria. Algunas escuelas graduadas tienen este grado además de los tres elementales. Cuando la escuela suministra solamente los estudios propios del cuarto grado recibe el nombre de escuela primaria superior, y en este caso la enseñanza está organizada bajo una dirección diferente de la escuela elemental y en otro local.

La *enseñanza secundaria y normalista* se da en las Escuelas Normales. Hay en el país once escuelas oficiales de esta clase y tres semioficiales. Todas son mixtas, excepto las dos de Ciudad Trujillo, de las cuales una es de varones y otra de señoritas. Los estudios del Bachillerato, que la Ordenanza Nº 283.32 elevó de cuatro a cinco años (posteriores a los ocho de la enseñanza primaria); (cuatro cursos y cinco asignaturas del quinto eran comunes y el resto del último año estaba distribuído en tres secciones); que la Ordenanza Nº 475.35 dividió en enseñanza secundaria elemental, con tres cursos, y superior con dos (el primero y cinco asignaturas del segundo comunes y el resto dividido en tres secciones), y que la Ordenanza Nº 493.36 bis redujo a cuatro años (los tres primeros y 6 asignaturas del cuarto comunes), están reglamentados actualmente por la Ordenanza Nº 508.37, que fija su plan en esta forma: una sección de estudios secundarios comunes, con tres años, y cuatro secciones especiales: Filosofía y Letras, Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Físicas y Naturales y Ciencias Pedagógicas. Las tres primeras conducen al bachillerato correspondiente y la última al Magisterio Normal de Segunda Enseñanza. Seis asignaturas del cuarto año son comunes a las cuatro secciones, de donde resulta que la especialización del bachillerato dominicano se limita, con gran acierto a mi juicio, a cuatro asignaturas. Hay también un curso especial del Magisterio Normal Primario, continuación de los dos primeros años de Bachillerato.

En las Escuelas Normales el año académico comienza el 15 de octubre y termina el 30 de setiembre. La semana académica es de cinco días (de lunes a viernes, inclusive) y el horario incluye no más de seis horas de clase al día. Los programas, preparados de acuerdo con los progresos más recientes de las respectivas ciencias y conforme a los postulados de la Escuela Activa, no se desarrollan sólo en cátedras o clases teóricas, sino que establecen también trabajos de seminario, lecturas obligadas y comentadas, formación de sencillas monografías, etc., haciendo los alumnos su aprendizaje bajo la constante orientación del profesorado, por lo que puede decirse que el alumno de la escuela secundaria y normalista dominicana conoce cada materia a través de la experiencia de su respectivo profesor. El entusiasmo y la preparación del profesorado —y el interés de los alumnos— suplen la falta de buenos laboratorios y talleres y en general la escasez del necesario material didáctico. El régimen de escolaridad de la enseñanza secundaria y normalista establece pruebas trimestrales de aprovechamiento y exámenes ordinarios o generales, en el mes de julio, y completivos o diferidos en el de setiembre.

Para examinarse de los estudios del Magisterio Normal Primario es necesario tener quince años (art. 16 Ley General de Estudios) y de los del Magisterio Normal de Segunda Enseñanza diecisiete (art. 17 Ley citada). Tanto los alumnos del tercer curso especial del Magisterio Primario como los del cuarto curso pedagógico o Sección de Ciencias Pedagógicas deben realizar prácticas de enseñanza durante el último año de sus estudios. Con relación a estos alumnos debo destacar que el 9 de mayo de 1936 el escritor y educador norteamericano Beach Conger, desde el micrófono de la Estación H I X de Ciudad Trujillo, se expresó admirando el hecho de que "los graduados de nuestras escuelas secundarias" —en la sección de Ciencias Pedagógicas— "están preparados para enseñar con debida eficiencia en cualquier escuela" en tanto que "en los Estados Unidos es regla invariable que el estudiante normalista adquiera un grado universitario antes de poder estar debidamente preparado para dar clases".

La Enseñanza Vocacional se desarrolla en los siguientes centros:

a) Escuelas de Artes Manuales, de las que hay cuatro oficiales y a las que asisten, obligatoriamente, los alumnos de los cursos 5 a 8 de la enseñanza primaria. Son, pues, escuelas complementarias que sirven de talleres a las escuelas primarias. Estas escuelas, creadas en 1934, se rigen por la Ordenanza Nº 408.34, que fijó su plan de estudios con cuatro secciones: Carpintería y Ebanistería; Encuadernación y Repujado en cuero; Electricidad aplicada, y Modelado. El reglamento para las mismas escuelas fué aprobado por la Ordenanza Nº 458.35.

b) Escuelas de Economía Doméstica, de las cuales hay diez oficiales y dos semioficiales. Son, como las anteriores, creación de esta época de reconstrucción nacional y constituyen escuelas complementarias o talleres en donde las alumnas de los cursos 5 a 8 de la enseñanza primaria practican labores domésticas y conocimientos útiles para el hogar. La Ordenanza Nº 510.37, que modificó a la 360.33, fijó el plan de estudios de estas escuelas con cuatro años. El reglamento para su funcionamiento fué aprobado por la Ordenanza Nº 366.33.

c) Escuelas Industriales de Señoritas, en número de dos oficiales y tres semioficiales. Estas escuelas, que funcionaban antes de 1930, aunque sin plan adecuado, fueron reorganizadas por la Ordenanza 373.33, estableciendo las siguientes ramas: Corte y Costura; Bordados, Sombrerería y Tejidos; Economía Doméstica y Dibujo, cada una con dos secciones. Tienen alumnado propio, que

es admitido previa justificación de haber cumplido 12 años y saber leer y escribir, pues son escuelas que se proponen una elevada función social, cual es la de capacitar a la mujer para el ejercicio de profesiones adecuadas. La aprobación de los estudios correspondientes a las cinco ramas da derecho al Certificado de Maestra de Artes Manuales, que acapacita para dirigir escuelas Industriales de Señoritas. La aprobación de los de una rama otorga el Certificado de Maestra en esa rama, que capacita para desempeñar el cargo de Profesora en la misma. Los estudios de cada rama duran un año académico.

d) Escuelas Comerciales. Hay una oficial y 13 semioficiales. La Ordenanza 505.37 fija el plan de estudios vigente, que comprende tres cursos, así como todo lo relativo al régimen de escolaridad, exámenes, etc.

e) Escuelas de Artes y Oficios. Hay una Escuela Superior de Artesanos, a cargo del Consejo Administrativo del Distrito de Santo Domingo, con tres años de aprendizaje para alumnos mayores de 18 años, y una Escuela de Artes y Oficios, a cargo de la Congregación de los Salesianos, con importante subvención del Estado, que comprende cuatro años de aprendizaje en distintas especialidades, para alumnos de no menos de 11 años que posean el Certificado Oficial de Suficiencia en los Estudios Primarios Elementales, que hayan aprobado el quinto año de dichos estudios o que sean admitidos previo examen de ingreso.

f) Escuelas de Música. Hay un Conservatorio Nacional de Música y Declamación; un Liceo Musical (San Cristóbal); una Academia Municipal de Música (La Vega), y siete Academias o Escuelas de Música semioficiales en distintas poblaciones, además de las once Academias de la región fronteriza. La Ordenanza Nº 599.42 clausuró el antiguo Liceo Musical de Ciudad Trujillo y creó en su lugar el Conservatorio Nacional de Música y Declamación, fijando su plan de estudios y su reglamentación. La enseñanza musical de este alto centro de educación artística comprende: Solfeo, Canto, Armonía, Contrapunto, Fuga, Instrumentación, Orquestación y todos los instrumentos de orquesta y banda, y la enseñanza de la Declamación incluye: Prosodia, Poética y Declamación. El Conservatorio admite, previo examen, alumnos de uno y otro sexo desde la edad de 6 años, excepto en la clase de canto, en la que se exige 14 años para las señoritas y 16 para los varones. Para obtener el título de Profesor de la asignatura o del instrumento a que se haya dedicado el alumno, es necesario aprobar los cursos de Interpretación y Pedagogía y haber prestado servicios al Conservatorio como Profesor Asistente, durante un período de seis meses.

g) Escuelas de Dibujo y Pintura. Cuenta la República con una Escuela Nacional de Bellas Artes y una escuela semioficial de dibujo y pintura. La primera fué creada por la Ley de Gastos Públicos de 1942 y su plan de estudios, que fué aprobado por la Ordenanza Nº 619.42, comprende dos años: el primero con Dibujo del antiguo, Pintura decorativa, Dibujo aplicado, Modelado del antiguo y Teoría e Historia del Arte, y el segundo con Dibujo del natural, Pintura del natural, Dibujo aplicado, Modelado del natural, Colorido y Composición, Grabado, y Teoría e Historia del Arte. El ingreso tiene lugar desde los 14 años, previo examen de cultura general, y dos ejercicios: uno consistente en hacer un croquis, al lápiz, de un objeto inanimado, en dos horas de trabajo, y hacer, al carboncillo, un dibujo de estatua, en 5 días, trabajando una hora cada día.

A la *Enseñanza Especial* corresponde la Escuela Central de Gimnasia, creada por la Ordenanza Nº 631.42 y en donde se preparan los Maestros de Cultura Física para las escuelas del país. También son escuelas especiales las nocturnas para adultos.

La *Universidad de Santo Domingo*, que es la más antigua de América, se rige actualmente por la Ley Nº 1398 del 21 de octubre de 1937 (G. O. 5086), que dió nueva organización a los estudios superiores y la Nº 177, del 23 de noviembre de 1939 (G. O. 5384), que reorganizó la Facultad de Filosofía.

Con arreglo a esas disposiciones la Universidad comprende las Facultades: Filosofía, Derecho, Medicina, Farmacia y Ciencias Químicas, Cirugía Dental, Ciencias Exactas y Agronomía y Veterinaria, y varias Escuelas, como las de Notariado, de Obstetricia, de Enfermeros, etc., adscritas a dichas Facultades. El gobierno de la Universidad está a cargo del Claustro Universitario, del Consejo Universitario, del rector, de la Asamblea de cada Facultad, de los decanos de las distintas Facultades y de los Catedráticos. El Consejo Universitario lo forman el rector, el vicerrector, los decanos y el secretario general, y tiene como atribuciones principales: distribuir en cursos académicos las asignaturas de las Facultades y Escuelas; reglamentar los estudios, las inscripciones y los exámenes; hacer colaciones; otorgar títulos, etc.

El rector, órgano ejecutivo de la Universidad, es designado por el Presidente de la República para un período de cuatro años, debiendo ser dominicano, con título universitario expedido por la Universidad de Santo Domingo o reconocido por ella, con diez años de diplomado y treinta de edad, por lo menos. El vicerrector, nombrado también por el Poder Ejecutivo, reemplaza al rector en los casos necesarios. En cada Facultad hay un decano, que dura en sus funciones dos años. Es elegido, por mayoría de sufragios, en votación secreta, entre los catedráticos numerarios de la respectiva Facultad y los de las Escuelas que estén adscritas a ella. Los decanos deben ser dominicanos, de treinta años de edad, graduados con título universitario, por lo menos cinco años antes de su elección, y además catedráticos de la respectiva Facultad.

Los catedráticos son numerarios, especiales, honorarios y jubilados. Los primeros son nombrados por el Poder Ejecutivo entre dominicanos que posean un título universitario expedido por la Universidad de Santo Domingo o reconocido por ella. No tienen a su cargo más de tres asignaturas. Los catedráticos especiales, que son nombrados o contratados por el rector, previa autorización del Poder Ejecutivo, vista la recomendación de la Facultad correspondiente y la opinión favorable del Consejo Universitario, tienen a su cargo cátedras en períodos determinados, y pueden ser dominicanos o extranjeros.

La Universidad no admite otra clase de alumnos que los oficiales. Los estudiantes que residen en Ciudad Trujillo deben asistir a las cátedras durante todo el año lectivo, y los que residen en otra población no son admitidos a examen si no han asistido a las cátedras por un período de cuatro meses durante el año lectivo.

La duración actual de los estudios de la Universidad de Santo Domingo es la siguiente:

Escuela de Obstetricia: 2 años. Prerrequisito: Certificado Oficial de Suficiencia en los Estudios Primarios Superiores.

Facultad de Farmacia y Ciencias Químicas: Doctorado, 4 años. Prerrequisitos: Bachiller o Maestro, o examen de ingreso para los mayores de 25 años que no tengan título.

Facultad de Derecho: Doctorado, 5 años: Prerrequisito: Bachiller en la Sección correspondiente.

Facultad de Medicina: Doctorado, 6 años. Prerrequisito: Bachiller.

Facultad de Cirugía Dental: Doctorado, 4 años. Prerrequisito: Bachiller.

Facultad de Ciencias Exactas: Agrimensura, 2 años; Ingeniero Civil o Arquitectura, 5 años. Prerrequisito: Bachiller.

Como queda expuesto, la República Dominicana realiza una brillante obra de educación y cultura. Cuenta hoy con una excelente enseñanza primaria elemental, obligatoria y gratuita; tiene una enseñanza secundaria que puede ser considerada entre las mejores de América; disfruta de una enseñanza artística de primer orden, y posee una buena enseñanza superior o universitaria. La organización del Servicio Médico Escolar ha permitido, además, desarrollar una utilísima campaña profiláctica y ha mejorado las condiciones higiénico-pedagógicas de los locales escolares y las de salubridad de los alumnos.

En el aspecto cultural son numerosas las instituciones que destacan la obra que se está realizando: bibliotecas, museos, ateneos y sociedades culturales, etc. La creación de la Dirección General de Bellas Artes, que tiene ya cuatro años de magnífica actuación, ha estimulado y desarrollado un vivo sentimiento artístico de amplia base. La Orquesta Sinfónica Nacional, el Conservatorio Nacional de Música y Declamación, la Escuela Nacional de Bellas Artes, las fecuentes exposiciones de artistas nacionales y extranjeros celebradas en el país y la Galería de Bellas Artes, creada para asegurar la continuidad de estas exposiciones, son pruebas muy elocuentes de las grandes posibilidades que tiene la República en el campo de las Bellas Artes.

En esta hora de inquietudes espirituales en que se busca la realización de magnos proyectos basados en el adelanto de las ciencias que se ocupan de proceso de la educación, la República Dominicana estudia y aborda, con ánimo resuelto, los problemas educativos, y busca, con especial interés, que cada uno de sus niños, adolescentes y jóvenes se desarrolle tan ampliamente como sea posible, no sólo de acuerdo con sus capacidades sino también considerando los defectos e inhabilidades especiales de cada uno, a los que deben ser ajustadas las técnicas pedagógicas.

Ha iniciado, pues, el estudio de problemas tan fundamentales como los siguientes:

a) la reorganización de la escuela primaria superior —o creación de un nuevo tipo de institución de enseñanza media o postprimaria— en forma que, asegurando la continuación de la obra de la escuela elemental, permita formar por la cultura y preparar para la vida a los adolescentes que no han de seguir estudios secundarios ni técnicos, y favorezca la orientación vocacional de los demás;

b) la organización de la enseñanza técnica profesional, de acuerdo con las necesidades y posibilidades del país; y

c) la organización de la enseñanza especial o de los deficientes físicos, sensoriales, intelectuales y socialmente mal ajustados.

Estados Unidos.

LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS EXCEPCIONALES (*)

Con la importancia creciente que ha tomado la práctica democrática de educar a cada niño en la sociedad de acuerdo con sus habilidades y necesidades, en vez de educar solamente a los niños que pudieran llenar ciertos rígidos requerimientos físicos y mentales, se ha despertado también, como consecuencia natural, un interés creciente por la educación del niño impedido o del niño cuyas características se hallan fuera de lo usual o normal. Hace algún tiempo la responsabilidad de proveer la educación para los ciegos, los sordos, los tardíos mentalmente o los lisiados, reposaba enteramente en los padres. Las escuelas públicas no podían aceptarlos y, a menos que los padres proveyesen enseñanza especial particular para esos niños, les faltaba por completo los principios de la educación y no tenían la oportunidad de desarrollar, ni aun la habilidad física y mental limitada que poseían. Estos niños impedidos, en muchos casos, no eran capaces de mantenerse y muchas veces vivían una existencia infeliz e incumplida y llegaban a ser una carga para la sociedad.

Con una interpretación ampliada del concepto de la educación democrática, se hizo evidente que la sociedad debía proveer a cada niño, por sus escuelas públicas, la suma y el tipo de educación que era capaz de recibir. Ha llegado a ser más y más claro que, aun por la sociedad misma, esto debe hacerse, para que las personas impedidas puedan obtener el medio de llegar a cierto grado de suficiencia propia cultural y económicamente, y, por este medio, facultarse para pagar su deuda educativa a la sociedad. La educación especial tenía que intensificarse, pues, por razones prácticas y por razones filosóficas.

La educación especial se ofreció primero a aquellos grupos de niños con impedimentos más obvios y comprensibles, como los ciegos, los sordos y los lisiados. Después, cuando creció nuestro conocimiento de la psicología y cuando se desarrollaron nuestras técnicas prácticas para medir el crecimiento mental, la educación especial comenzó a in-

(*) Este artículo es el quinto de la serie que acerca de los adelantos en las Escuelas Públicas de Chicago, escribió la doctora M. Hall.

cluir a los niños atrasados mentalmente. Finalmente, en los años recientes la educación especial se ha extendido aun más hasta llegar a incluir a los impedidos emocionalmente, a los que tienen desviaciones en la conducta, defectos del habla, y otros.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHICAGO

En ninguna parte de los Estados Unidos se ha tenido más en cuenta el valor de la educación especial para los niños anormales que en Chicago. En ninguna parte se han tomado más disposiciones para poner en práctica dicha educación especial. La organización del sistema público escolar de Chicago tiene un superintendente de escuelas, y varios superintendentes asistentes, uno encargado de las escuelas elementales, otro de las escuelas secundarias y otro de todas las escuelas y clases especiales. El último superintendente asistente tiene también bajo su jurisdicción la Oficina para el Estudio del Niño. A sus órdenes, además, hay una supervisora para cada uno de los tipos diferente de impedidos y cuyo deber es supervisar la organización de la enseñanza, las maestras y los métodos y materiales educativos que se usan en esa parte especial del sistema escolar. La educación especial de esos grupos de niños impedidos se integra con los servicios de la Oficina para el Estudio del Niño. Se describirán, en el resto de este artículo, las disposiciones especiales que se toman para cada tipo de niño impedido por medio de las clases y escuelas especiales, las maestras especiales, y los métodos educativos especiales. La táctica del sistema escolar de Chicago consiste en congregar, en esas clases y escuelas especiales, solamente a los niños que no se pueden educar con el grupo normal. Si se descubre más adelante que un niño puede volver a un grupo normal, vuelve al grupo en seguida. Es solamente cuando el niño *requiere* tratamiento educativo, que difiere de la enseñanza corriente, que se le segrega del grupo normal.

LOS IMPEDIDOS MENTALMENTE

Los niños atrasados mentalmente tienen el mismo derecho que los normales para lograr los beneficios de un plan de estudios que se adapte a sus necesidades educativas. En las Escuelas Públicas de Chicago se atiende al niño que tiene una inteligencia por debajo de lo normal, por medio de clases especiales que se imparten en las escuelas elementales regulares. La clase especial se establece en cualquier escuela que tenga aproximadamente quince niños de inteligencia limitada, y que no pueden ajustarse a la situación estudiantil en la clase regular. Una

vez establecida, dicha clase recibe también a los niños atrasados de otras escuelas del vecindario que carezcan de la misma. En otras palabras, una clase especial para los impedidos mentalmente sirve usualmente a varias escuelas en un distrito. En algunas de las más importantes escuelas elementales, especialmente en distritos menos privilegiados, el número de niños atrasados mentalmente puede ser bastante grande para que se requieran dos o aun tres clases especiales en la misma escuela. En tal caso es posible tener una clase especial para los niños pequeños, es decir, hasta ocho o nueve años, y otra para los niños mayores o, aun, tres grupos, clasificados por edad. Se coloca a los niños en estas clases especiales solamente con la recomendación de la psicóloga de la Oficina para el Estudio del Niño, como resultado de un examen individual cuidadoso. Ningún director o maestra puede colocar un niño en tal clase especial sin este procedimiento. Este examen comprende una prueba individual de inteligencia, pruebas de aprovechamiento pedagógico, investigación de la historia y progreso escolar, factores físicos, factores emocionales, y condiciones en el hogar.

La psicóloga recomienda la colocación en una clase especial no graduada si el "cociente de inteligencia" del niño se encuentra entre 50 y 75. Normalmente las escuelas no aceptan a los niños con cocientes de inteligencia abajo de 50, a causa de que a esos niños no se les considera capaces de aprovechar cualquier tipo de preparación que las escuelas públicas pueden ofrecerles. Muchas veces, también, esos casos necesitan cuidado material especial y por eso complicarían demasiado la situación en la clase especial. Se considera a los niños con cocientes de inteligencia superior a 75, capaces de aprender en la clase regular, con cierta ayuda adicional e individual de su maestra. Pero se considera que los niños con cocientes de inteligencia entre 50 y 75 necesitan los materiales y métodos de instrucción especializados que difieren de aquellos usados con los niños normales. Cuando el cociente de inteligencia de un niño se encuentra entre 70 y 80, la psicóloga es particularmente cauta en recomendar colocación en la clase especial porque las pruebas de inteligencia, por buenas que sean, no admiten una seguridad absoluta y el cociente de inteligencia puede variar algunos puntos en la próxima prueba que se aplique. La psicóloga examina cuidadosamente las reacciones mental y emocional del niño, y considera siempre la posibilidad de que factores físicos o emocionales den una apariencia de deficiencia mental cuando tal deficiencia no existe en realidad.

Muchas ves, cuando un niño tiene un cociente de inteligencia en este rango de 70 a 80, la psicóloga recomienda que, a pesar de que el niño sea colocado en la clase especial para iniciar su educación especializada, se le deje pasar una parte de cada día en la clase regular

normal, correspondiente a su edad cronológica, para que tenga el beneficio de los contactos sociales normales con otros de su misma edad y así disminuya la distancia entre él y otros. La psicóloga reexamina a cada niño en las clases especiales no graduadas cada dos años, para verificar su diagnóstico anterior y para estimar otra vez el *status* y progreso mental del niño. Si en cualquier tiempo, se advierte que un niño puede ajustarse satisfactoriamente a una clase regular, se le vuelve a ella.

Las maestras de las clases especiales no graduadas son maestras regulares elementales, que han tenido, además, preparación especial en este tipo de enseñanza con niños atrasados mentalmente y práctica supervisada en tal enseñanza. La educación ofrecida en estas clases especiales está en correlación con las tareas de las clases regulares normales. Se pone sumo cuidado en dotar a cada niño de una habilidad suficiente en la lectura para que pueda progresar en la comunidad, adecuadamente. En nuestras escuelas se procura dotar al niño no solamente para la labor manual, sino muy principalmente en destrezas de orden mental que él necesitará después. El plan de estudios nuevo para el niño atrasado mentalmente, se construye alrededor de sus necesidades y sus intereses y se busca prepararle para solucionar los problemas que encontrará en la vida ordinaria. Le entrena para asumir las responsabilidades del hogar y participar en la vida de la comunidad. Se mantiene un registro continuo para cada uno de estos niños tal como se hace para todos los niños de la escuela. Se incluyen los resultados de todas las pruebas y los exámenes que se han aplicado al niño; un registro de salud y otros informes sobre él.

Se ha establecido otro tipo de clase especial, en años recientes, para atender las necesidades peculiares de los niños atrasados mentalmente, de más de doce años de edad. Estas clases se llaman "Lower Vocational Centers" (centros vocacionales bajos) y en ellas se dan los rudimentos de la enseñanza vocacional simple, con mayor tolerancia en la preparación escolar que la exigida en las clases para los niños atrasados más jóvenes. Dan importancia también a las buenas costumbres de cooperación, cortesía, aseo y puntualidad. Los centros vocacionales para niñas dan preparación para el cuidado del hogar y las artes domésticas y la exigencia escolar gira alrededor de esos intereses. Por ejemplo, cuando las muchachas estudian el cuidado de la ropa, su material de lectura tratará de los tejidos, el lavado de ropa, su encogimiento en tal proceso, jabones, líquidos para limpiar y otros tópicos relativos. Cuando estudian las artes de cocina, su material de lectura incluirá recetas, anuncios de alimentos, listas de compras, mar-

betes de latas. El entrenamiento en el deletreo y la aritmética se referirá también a estos intereses especiales prácticos.

Los centros vocacionales para varones ofrecen cursos de taller de carpintería, herrería, electricidad, de dibujo, de transportes; la mecánica del hogar, etc., siempre incidiendo en el uso de los materiales y las herramientas corrientes. El propósito en toda esta educación especial, es el desarrollo del niño impedido mentalmente, para que llegue a ser un miembro útil de la comunidad.

LOS NIÑOS LISIADOS

El problema con estos niños es en su mayor parte, físico. Muchos de ellos requieren se les transporte hasta la escuela a causa de su condición de lisiados y muchos no pueden moverse de una parte a otra del edificio sin asistencia o sin facilidades especiales de determinada característica. Tienen que tomarse disposiciones muy especiales en la escuela misma para el cuidado físico de estos niños. Por estas razones se ha hallado más práctico establecer ciertas *escuelas especiales* en diferentes partes de la ciudad para este tipo de niños impedidos, más bien que cuidarlos en *clases especiales* pequeñas en las escuelas regulares, como se hace con los impedidos mentalmente, como quedó descripto arriba. Existen cuatro de dichas escuelas especiales elementales para niños con impedimentos físicos, en el sistema público de escuelas de Chicago.

Entrada a las escuelas especiales. — Los requisitos de admisión a esas escuelas son: la inhabilidad de llegar a una escuela regular o de llevar a cabo las actividades de una escuela regular a causa de una condición de lisiado, o la necesidad para tratamiento físico especial durante el día, que una escuela regular no podría dar. Se aceptan a los niños en estas escuelas especiales solamente después del examen y la recomendación de un médico particular o del médico de la Oficina para el Estudio del Niño. No se acepta en estas escuelas a ningún niño que *pueda* ajustarse satisfactoriamente en una clase regular normal escolar. El total de alumnos de las cuatro escuelas especiales se dividió el año pasado entre los tipos diferentes de impedimentos físicos como sigue: casos cardíacos, 33 por ciento; parálisis espástico, 20 por ciento; mielitis, 13 por ciento; tuberculosis de los huesos, 7 por ciento; ósteomielitis, 3 por ciento; condiciones congénitas, 4 por ciento, y condiciones diversas, 20 por ciento.

Cada niño que se admite en una de estas escuelas sufre un examen psicológico en las oficinas centrales de la Oficina para el Estudio del Niño, o en la escuela especial, por la psicóloga que sirve a esa escue-

la. Se hace un estudio cuidadoso de las habilidades e inhabilidades de cada niño y de sus necesidades individuales educativas y emocionales, así como se confecciona un programa educativo que pueda ajustarse a esas necesidades individuales.

Cuidado físico en las escuelas especiales para los lisiados. — Se transporta a la mayor parte de los niños de esas escuelas a sus casas y viceversa, en camiones de la escuela. Estos camiones están construídos especialmente para atender a las necesidades de los niños lisiados. Son muy cómodos, bien calentados y ventilados. En cada escuela hay sillas de ruedas para los niños que no pueden andar y rampas que comunican un piso con otro, para así poder llevar a los niños de abajo arriba y viceversa en sus sillas de ruedas. Hay, también, elevadores grandes especiales para que los niños puedan ir de un piso a otro por sí mismos. En cada una de las cuatro escuelas especiales hay una junta de fisioterapistas diplomadas y muy calificadas, que administran la fisioterapia de varios tipos a los niños, bajo la dirección del médico responsable para cada caso. Hay, también piscinas de tratamiento en donde se da hidroterapia a los niños que lo necesitan. Los niños reciben su comida de medio día en la escuela, y después toman una siesta en varios cuartos grandes en donde se encuentran muchos catres.

Facilidades educativas. — Las escuelas especiales dan al niño lisiado la inteligencia normal, el curso usual de kindergarten y ocho grados, que dan las escuelas regulares. Hay también un número considerable de clases especiales no graduadas para grupos de niños atrasados de edades diferentes, como las clases descriptas antes para el cuidado de los impedidos mentalmente. Las condiciones que siguen a un estado lisiado físico de un niño, muchas veces afectan también su desarrollo mental. Por eso, la existencia de niños impedidos mentalmente, entre los lisiados, es más grande que entre los niños normales físicamente. Hay en las cuatro escuelas especiales un número de clases no graduadas para cuidar a esos niños con un impedimento doble —mental y físico—. Hay también centros de preparación vocacional en estas escuelas para los niños lisiados de más edad que son al mismo tiempo de desarrollo mental atrasado. Las mayores facilidades del sistema escolar son concentradas en estas cuatro escuelas especiales para ofrecer a estos niños la oportunidad más grande de progresar educativamente a pesar de sus impedimentos. Por eso se provee a cada escuela especial de una maestra para la corrección del habla que aplicará el tratamiento del habla dos o tres veces por semana a todos los niños que lo necesiten. Los niños lisiados reciben oportunidades iguales a los normales para enseñanza de la música instrumental y vocal, la

dramática, el arte, el trabajo manual, los juegos y atletismo, comportamiento social, etc., pero la enseñanza se ajusta siempre a sus limitaciones especiales. Por ejemplo, se proveen máquinas de escribir para el uso de los niños espásticos, porque se ha descubierto que, con sus impedimentos en la coordinación muscular, pueden usar mejor una máquina que escribir a mano.

En dos de las escuelas secundarias regulares del sistema escolar público hay secciones especiales para la enseñanza de los niños lisiados que se han graduado en las escuelas elementales y desean continuar su educación. Se les ofrecen todos los cursos y las facilidades extraclase que se ofrecen a los escolares normales.

LOS CASOS DE CARDÍACOS

Se cuida a los niños con condiciones anormales del corazón, que necesitan tratamiento educativo especial, en las cuatro escuelas elementales y en dos secciones de las escuelas secundarias para los niños lisiados. Los casos cardíacos tienen un programa educativo casi igual al de los lisiados. Muchos de ellos han saltado una parte grande de su enseñanza a causa de mala salud y requieren rehabilitación educativa. No pueden asistir a las escuelas regulares porque no pueden subir las escaleras ni participar en las actividades dinámicas del patio de recreo. En las escuelas especiales hay enfermeras para supervisar sus actividades, ver si descansan frecuentemente y proveer una dieta especial o medicación, según la necesiten. Las enfermeras siguen las órdenes del médico particular quien es responsable en cada caso. Se pone especial preocupación en educar al niño en problemas de la salud, así como que sepa protegerse lo mejor posible contra la invalidez más seria. Al mismo tiempo se da atención a la higiene mental de estos niños para que aprendan a adquirir responsabilidad, saber convivir agradablemente con otras personas, hallar intereses y recreos, y formarse una visión optimista y constructiva de la vida.

LOS CIEGOS Y DEFECTUOSOS DE LA VISTA

Los niños cuya visión es tan defectuosa que el programa ordinario en las clases regulares sería dañoso a su vista, son ubicados en las clases especiales para la conservación de la vista. Estas clases especiales se organizan y se equipan para realizar tres funciones: 1. Proveer la instrucción con un mínimo de esfuerzo de la vista. 2. Enseñar a los escolares cómo conservar la vista que todavóa poseen, y, 3. Dar la

orientación vocacional que les habilite para ocupar un lugar útil en la sociedad.

Hay al presente treinta y siete clases de conservación de la vista, distribuídas entre las escuelas elementales de la ciudad y ocho entre las escuelas secundarias. El número de alumnos de estas clases se mantiene muy reducido —de cinco a dieciséis— para que cada escolar pueda recibir atención individual adecuada. Las maestras de estas clases para la conservación de la vista están muy especialmente instruídas en este tipo de educación especial. Los tipos más frecuentes de patología visual entre estos niños son miopía simple o progresiva, o astigmatismo miope. Los próximos en frecuencia son nistagmus y catarata.

Entrada a las clases para la conservación de la vista. — Cuando cualquier miembro del personal de la escuela regular del niño nota su dificultad visual, se notifica a los padres y se les pide hacer examinar a su niño por un oftalmólogo o una clínica pública de los ojos. Si este examen médico especial muestra que la visión del niño es menos de 20|70 en su ojo mejor, después de la refracción, se le coloca en la clase de la conservación de la vista, más cerca de su casa. Su registro individual en la escuela incluye un informe de éste y subsiguientes exámenes médicos. Transportan a los escolares de su casa hasta la escuela y viceversa, empleados provistos por la escuela. Cada niño es sometido a un examen psicológico por una psicóloga especial de la Oficina para el Estudio del Niño, así se saben y se atienden sus necesidades educativas individuales.

El programa educativo. — El plan presente es dejar a los escolares impedidos visualmente en las clases especiales para toda la enseñanza que requiera visión. Para otras actividades, van a las clases regulares a mezclarse con los escolares de la misma edad que son normales físicamente. Este arreglo provee un medio valioso para la sociabilidad y evita el sentimiento de aislamiento o anormalidad en los impedidos visualmente.

En las clases especiales para los escolares con defectos visuales graves hay muchas facilidades para la conservación de la vista. Las aulas son grandes, bien ventiladas y claras. Además, están iluminadas por alumbrado muy fuerte pero indirecto. Las paredes y el enmaderamiento son de verde claro y mate para evitar el brillo. Los pupitres son movibles y ajustables a cualquier ángulo deseado. Todas las máquinas de escribir se proveen con tipo de tamaño grande; todos los libros se imprimen en tipo grande. A los niños se les provee con lápices negros y suaves y papel verde claro para que puedan ver lo que escriben con una facilidad máxima. Los escolares de más edad hacen

la mayor parte de sus tareas a máquina. Todos los mapas usados en estas clases son delineados en gruesos perfiles para que puedan verse fácilmente.

Clases de Braille. — Los niños ciegos o que no tienen visión apta se colocan en clases, diferentes de aquellas para la conservación de la vista, en donde aprenden a leer y escribir con el sistema Braille. Por este medio pueden progresar desde el primer grado hasta el año final de la escuela secundaria. En estas clases los escolares usan máquinas de escribir en el Sistema Braille, mapas en relieve y otros artificios útiles a los ciegos. Se usa mucho la radio y el fonógrafo para enriquecer su educación. Se anima a los escolares ciegos a tomar parte en la mayor variedad posible de actividades escolares normales. Planean y presentan programas de vez en cuando para el resto de la escuela o participan con escolares normales en tales programas o en actividades culturales y recreativas. Una biblioteca de libros impresos con el Sistema Braille está a la disposición de las clases de Braille en las escuelas secundarias.

LOS DUROS DE OÍDO Y LOS SORDOS

El servicio audiométrico. — Desde 1938 se ha empezado en las Escuelas Públicas de Chicago a probar el oído de cada escolar. Al presente se usa el Maico D-7 Audiómetro y se aplica a cada niño una prueba simple e individual rápida, para hallar aquellos niños con disminuciones del oído. Se ha comprobado que es posible probar un número grande de niños en poco tiempo por este medio. Los niños que muestran uno de los varios centros especiales ubicados en las diferentes partes de la ciudad, para ser sometidos a un examen cuidadoso y completo de su oído por psicólogas especiales de la Oficina para el Estudio del Niño, instruídas para este trabajo. Se hace un estudio del caso completo para cada niño. Se entrevista a los padres y se obtienen informes sobre cualquier sordera o disminución del oído en los miembros de la familia, y sobre la historia médica del niño y las manifestaciones de disminución del sentido auditivo.

Los propios padres son los encargados de elevar los informes médicos sobre su hijo, dados por el médico general o el otólogo que le ha examinado. Estos informes médicos habitualmente incluyen un pronóstico con respecto al curso futuro del oído del niño y son, por eso, de gran valor para determinar la colocación escolar mejor para él. La psicóloga hace otro examen audiométrico con el Maico D-5 Audiómetro, más cuidadoso que el anterior. Recomienda entonces la colocación del niño en una de las escuelas especiales para los sordos o en una de

las clases para los duros de oído. Su recomendación está basada en el registro completo del caso, la recomendación del médico y el grado y tipo de la disminución del oído que muestra el examen audiométrico.

El niño duro de oído presenta dos tipos de sordera: 1. La sordera adquirida antes de que él haya adquirido un habla flúida y, 2. La sordera adquirida después de que el habla hubo sido bien establecida. El primer tipo se encuentra rara vez en los grados regulares pero se encuentra comúnmente en una de las escuelas para los sordos y duros de oído, habiendo sido colocado el niño en tal escuela temprano en la vida escolar a causa de la falta de desarrollo del habla y lenguaje. Se debe ofrecer a esos niños, que han perdido un grado considerable de su oído antes de que su habla se desarrolle, el mismo tipo de entrenamiento que se ofrece a los niños con una sordera congénita. El segundo es el tipo de niño que el servicio audiométrico descubre con su programa de prueba del oído de cada niño en el sistema escolar. Esta sordera adquirida se clasifica según su gravedad, edad del niño cuando es afectado por primera vez, naturaleza de la causa y posibilidades de alivio médico y educativo.

Los datos indican que las enfermedades contagiosas son responsables en el mayor número de casos de oído defectuoso adquirido, tanto en aquellos con sordera grave como aquellos con pérdidas de menor grado. Es opinión general que las enfermedades siguientes, en el orden dado, son las más graves y causan mayor destrucción del oído: meningitis, influenza, escarlatina, sarampión, difteria, paperas y tos ferina. El análisis de los audiogramas es de suma importancia, porque ofrece un medio valioso para determinar el grado de disminución del oído y los varios tipos de disminución, en cada octavo de la escala de frecuencias. Se analiza ese audiograma juntamente con el registro completo del caso para determinar el tipo de recomendación necesaria para la estimulación del oído por los auxiliares mecánicos del oído y para el entrenamiento acústico del niño en general.

El entrenamiento acústico es la estimulación y la educación del mecanismo del oído y sus órganos asociados de sensación por vibraciones de sonido presentados por la voz o cualquier instrumento. Las escuelas y clases especiales para los duros de oído y los sordos son provistas con múltiples máquinas eléctricas auxiliares del oído. Se usan dos tipos de máquinas al presente, la Aurex y la Sonotone. Se da estimulación acústica con estas máquinas para tratar de aumentar la agudeza del oído y el rango de frecuencias que se pueden oír. Esas máquinas emplean conductores de aire y de hueso.

Las clases para los duros de oído y los sordos. — Son tres las escuelas públicas elementales, situadas en diferentes partes de la ciu-

dad, que se consagran, casi enteramente al cuidado de los sordos y duros de oído. Además, hay clases especiales localizadas en algunas de las escuelas regulares, así que esta educación especial será aprovechable fácilmente para todos los niños que la necesiten. Ha habido un crecimiento grande en los últimos años en el número de niños que asisten a estas clases especiales. La razón es que el programa de prueba del oído de todos los niños ha revelado muchos niños con una disminución del oído, los cuales anteriormente no habían sido descubiertos. Con este aumento en el número, las tres escuelas especiales dividieron en diferentes clases a los niños sordos y los que tienen solamente una disminución parcial del oído. Esta división permite a las maestras emplear técnicas diferentes en la enseñanza de cada grupo.

Se colocan en las clases para los duros de oído a los niños con solamente una pérdida parcial del oído pero que están demasiado impedidos para ajustarse a las clases regulares de los niños cuyo oído es normal. Se proveen con auxiliares mecánicos del oído, al menos para una parte del programa diario, a los escolares duros de oído. Actualmente no se enseña el lenguaje manual viejo que se usaba tanto hace algunos años. Se hace todo el esfuerzo para preservar y aun desarrollar el oído restante que los niños todavía poseen. Se les enseña a escuchar así que, por medio de una mejor concentración y entrenamiento del oído, pueden desarrollar una voz más natural, habla más flúida y exacta, mayor sensibilidad para todo sonido y aun para la música. El uso de auxiliares mecánicos del oído ha sido halagüeño. La cifra del promedio de los niños duros de oído se mejora y una flexibilidad considerable de la voz se desarrolla. Por el sonido amplificado el niño adquiere el *hábito* de escuchar, y desarrolla su habilidad de oír los detalles más finos del habla de otros.

Se le enseña también la lectura labial, comenzando en el kindergarten y continuando en todos los grados elementales y la escuela secundaria. Por este medio el niño puede suplantar su oído defectuoso con su visión al comprender el habla de otras personas. Este entrenamiento habilita al niño, duro de oído, para mezclarse fácilmente con los niños de oído normal, tanto dentro como fuera de la escuela. Se da suma importancia también a la corrección del habla para los duros de oído, para que su dicción y voz no queden defectuosas y agraven su impedimento acústico.

Con los niños que son totalmente sordos se toman aún mayores precauciones en el entrenamiento de la lectura labial ya que será su *único* medio de entender el habla. Por supuesto, con estos niños no se usan los auxiliares mecánicos del oído, una vez que se ha determinado definitivamente que el niño no tiene ningún oído servible en absoluto.

Todas las maestras de estas clases especiales han tenido una preparación intensa en este tipo de educación especial. Están habilitadas didácticamente para usar auxiliares mecánicos eléctricos del oído de todos los tipos, enseñar la lectura labial y la corrección del habla así como el plan de estudio regular. Se los prepara asimismo para que estén en condiciones de usar su propia iniciativa en la aplicación de nuevos adelantos para llenar las necesidades de estos niños impedidos. Los duros de oído tienen el beneficio de recibir pruebas "tipos" de inteligencia y de aprovechamiento en cada curso escolar, periódicamente, de la maestra consejera de ajuste, y el beneficio del ajuste de los métodos y materiales educativos a sus necesidades manifestadas por las pruebas. Se ha comprobado que si los niños impedidos auditivamente reciben la misma enseñanza que los normales, como unidades individualizadas de trabajo, ajustadas a cada niño en particular, experimentan el mismo éxito educativo que los normales. Muestran habilidad igual y hacen progreso igual al de los niños normales y no evidencian ninguna deficiencia educativa.

Educación secundaria para los sordos y duros de oído. — Chicago tiene al presente cuatro centros, situados en escuelas secundarias regulares, para la educación de este tipo de niño impedido. La filosofía que guía la enseñanza de los estudiantes con defectos del oído, en las escuelas secundarias académicas y técnicas, es su ajuste adecuado, económica y socialmente, a un mundo de oído normal. Hacia este fin se les estimula a participar en los deportes organizados, en el periódico escolar, clubes, reuniones sociales y otras actividades de la escuela, lo mismo que a los estudiantes normales. Los estudiantes con defectos del oído tienen su instrucción en todos los cursos académicos y técnicos en compañía de los normales y pueden escoger su curso escolar con la misma libertad. Solamente para la instrucción especial en la lectura labial y el habla y para el entrenamiento acústico con auxiliares mecánicos del oído, se congregan en clases diferentes. Por este programa, se acostumbran a vivir naturalmente con personas de oído normal y así, más tarde, no encuentran un problema de ajuste muy difícil.

LOS NIÑOS CON DEFECTOS DEL HABLA

Se mantienen clases especiales en las escuelas elementales para la corrección de defectos del habla de todos los tipos. Estas clases son atendidas por maestras con preparación y experiencia muy extensas en la corrección científica del habla. Hay también una clínica del ha-

bla en la Oficina para Estudio del Niño para el examen y diagnóstico de casos especiales de dificultad en el habla.

NIÑOS CON PROBLEMAS O PERTURBACIONES DE LA CONDUCTA O LA PERSONALIDAD

Los niños, cuyas características de conducta o de personalidad no se conforman a lo típico o lo usual, forman tal vez, el último grupo que se ha incluído en la designación "educación especial". Hasta hace pocos años, el niño cuya conducta era perturbadora de la vida escolar, el niño cuya personalidad le impedía conformarse con los requerimientos de la escuela, el que se escapaba de clase habitualmente, erán expulsados simplemente del establecimiento cuando era evidente que los métodos usuales de ayudar al niño a ajustarse se habían frustrado. Con la importancia creciente dada por la psicología moderna al ambiente y la causalidad psicológica de los problemas de conducta y personalidad, ha sobrevenido un conocimiento creciente por parte de la escuela de su propia responsabilidad para con estos niños. La sociedad, por mediación de su agencia directa, la escuela pública, debe tomar una parte activa en *prevenir* estos problemas psicológicos y en resolverlos en cuanto ocurran. Si la escuela no asumiera la responsabilidad, ¿quién la asumiría?

La Clínica Psiquiátrica de la Oficina para el Estudio del Niño. — La Oficina para el Estudio del Niño tiene una psiquiatra y dos psicólogos, bien entrenados y experimentados, que examinan a los niños que son enviados a la clínica por sus rasgos atípicos de la personalidad o dificultades en la conducta. La mayor parte de estos casos los envían los directores, las maestras consejeras de ajuste o regulares, o las psicólogas de la Oficina para el Estudio del Niño. No obstante, cualquier padre, médico o agencia social puede enviar un niño a la Clínica. Generalmente, el niño ya ha sido sometido a un examen psicológico preliminar hecho por la psicóloga de su escuela antes de ir a la Clínica Psiquiátrica. Las razones por las que se envía a un niño para su estudio psiquiátrico se extienden desde los rasgos de la personalidad que son serios potencialmente, tales como timidez, vergüenza o reserva excesivas, tendencia a apartarse de otros, agresividad, desasosiego, distracción, tendencia a soñar despiertos, hasta las razones que son inmediatamente serias, tales como el hacer novillos, el hurto, el síncope, ataques convulsivos, el pelear, incorregibilidad, delincuencia sexual, y manifestaciones neuróticas o psicopáticas.

La psiquiatra habla largamente con los padres y con el niño mismo, obtiene tantos informes como sea posible sobre los factores que

puedan explicar los problemas del niño. Aconseja a los padres sobre el manejo del niño, sobre cualesquier cambio necesario en la situación en el hogar o sobre cualquier tratamiento físico necesario. Da sugestiones al director y a las maestras sobre el cuidado de este niño en la escuela, particularmente poniendo el mayor cuidado en el manejo *psicológico* del niño. La psiquiatra determina también la necesidad del escolar para la terapia psiquiátrica intensa o para hospitalización en que se ahondará el estudio u observación. Si ésta parece aconsejable, la psiquiatra toma las disposiciones necesarias para llevar a cabo este plan, ya por una clínica psiquiátrica pública o por una psiquiatra particular. Si no se necesita terapia intensiva, como generalmente ocurre, la psiquiatra dispone que los padres y su hijo vuelvan después de un mes o dos, para otra entrevista.

Las escuelas especiales para niños delincuentes y niños que se escapan habitualmente de clase. — En algunos casos el estudio psiquiátrico, descripto arriba, no es suficiente para prevenir el aumento en lo sucesivo, de dificultades de la conducta. En muchos casos, también, se desarrollan dificultades serias antes de que el escolar haya tenido la oportunidad de ser estudiado por un psiquiatra. Si un muchacho se ausenta de la escuela constantemente o si se le considera incorregible en su escuela regular, después de que se ha tratado por todos los medios de mejorar su conducta, sin éxito, se le cambia a una de dos escuelas especiales, del sistema escolar. Estas dos escuelas están organizadas para atender las necesidades especiales de tales muchachos, desarrollando sus personalidades, proveyendo orientación y entrenamiento vocacional, cultivando estabilidad emocional y un sentimiento de seguridad, además de estimular —como en las escuelas ordinarias— el acrecentamiento de los estudios regulares.

Estos escolares mal ajustados socialmente, encuentran ciertas barreras mentales y emocionales al aprender. Cada uno debe ser estimulado y dirigido por caminos determinados por su propia individualidad. La mayor parte de estos muchachos vienen de distritos congestionados y poco privilegiados de la ciudad y muestran la heterogeneidad de la población cosmopolita de Chicago. Durante sus once o doce años de existencia, estas dos escuelas han ayudado a miles de tales niños a ajustarse, volver a sus escuelas regulares o hallar empleo útil en el mundo comercial o industrial. Estos niños necesitan un cuidado y un entendimiento más hábiles de parte de sus maestras, que cualquier otro tipo de niño impedido. Deben ser ayudados a desarrollar una actitud sana y saludable hacia la vida, y un deseo de mejorarse escolarmente por su asistencia regular a la escuela. Por eso, se provee a es-

tas dos escuelas con un cuerpo de maestras que comprendan los factores psicológicos de estos casos y que hayan tenido empeño especial en prepararse en la especialización, para realizar estos objetivos.

El programa educativo. — Un plan de estudios, especial, es un factor necesario en la educación del escolar delincuente. Además de las asignaturas regulares, hay cursos de taller, deportes, arte, música y programas de asamblea para proveer una diversión saludable fuera de las debidas rutinas del aula. Se basa el programa escolar de estas dos escuelas en un estudio científico de cada estudiante. Se tiene un día escolar, un término escolar más largos que de ordinario, para extender la influencia de la escuela sobre la vida del muchacho. Se hacen esfuerzos para compensar las influencias pobres del ambiente y para vencer las perturbaciones emocionales. Estas dos escuelas proveen una combinación de facilidades escolares con servicios médicos, psiquiátricos, psicológicos, educativos y sociales. Usan el método del estudio completo del caso, para cada escolar, y coordinan los esfuerzos de las maestras y de los expertos clínicos para comprender mejor la personalidad del muchacho. Tal cooperación entre el cuerpo escolar y los trabajadores profesionales en disciplinas relacionadas con el niño hace posible la colocación correcta de los niños que vienen de hogares desbaratados, cuidado médico adecuado para los que son enfermos o impedidos físicamente, consejo psiquiátrico para los que son inestables mentalmente. y ayuda psicológica para los atrasados educativamente. La psiquiatra de la Oficina para el Estudio del Niño pasa un día por semana en cada una de estas dos escuelas.

Las dos escuelas reciben también los servicios regulares de los psicólogos de la Oficina para el Estudio del Niño y cada escuela tiene además, una maestra consejera de ajuste. El ''servicio de ajuste'' lleva a cabo instrucciones individuales por medio de las unidades de trabajo en todas las asignaturas. Este método ha progresado a tal punto que casi toda la enseñanza es individual. No obstante, se hace ver a los escolares que, aunque hacen tareas individuales, son una parte de una comunidad. Con el concepto de que el progreso individual es esencial, debe aprender a vivir y a trabajar con el sentido de la comunidad. El interés general creciente en el estudio de la niñez y en la higiene mental, ha logrado mucho al dar a estas escuelas especiales un punto de vista más amplio hacia la educación; un punto de vista que incluye el problema de cómo preparar útilmente a estos muchachos, para amoldarse y ser útiles en la sociedad a pesar de sus desviaciones.